Université Yahia Fares de Médéa

Faculté des Lettres et des Langues

Département des langues étrangères

Mémoire de fin d'étude

En vue de l'obtention du diplôme de Master

Filière : Français

Option : Didactique des langues

Thème de recherche :

L'enseignement/apprentissage de l'écrit en classe de FLE au primaire (Analyse des erreurs en production écrite chez les apprenants algériens en classe de 5ème A.P)

Directeur de recherche :

- Dr. Kamel GUETTAS

Préparé par :

- Hakim OULD RAMOUL
- Mohamed MANSOURINE

Membres du jury :

- Dr. YAAGOUB Ludmila Présidente.
- Dr. KERMEZLI Nabila Examinatrice.
- Dr. GUETTAS Kamel Rapporteur.

2021-2022

Remerciements

En préambule à ce mémoire, nous souhaitons adresser nos remerciements les plus sincères à nos familles respectives : nos chers parents, nos adorables épouses, nos frères et sœurs et nos enfants ainsi que nos proches.

On tient aussi à remercier tout particulièrement M. Guettas Kamel, qui, en tant que Directeur de mémoire, s'est montré très patient, disponible et à l'écoute tout au long de la réalisation de ce mémoire, ainsi que pour ses précieux conseils, l'aide et le temps qu'il a bien voulu nous consacrer. Nous lui exprimons aussi toute notre reconnaissance et notre gratitude, en tant que notre enseignant à l'université, pour la qualité de ses cours, son éloquence, sa bienveillance et le soutien qu'il nous prodiguait.

Nous remercions aussi, avec une profonde gratitude, Mme. Yaagoub Ludmila, Docteure à l'université de Médéa, pour l'honneur qu'elle nous a fait d'avoir accepté de présider le jury de ce mémoire. Sans oublier de remercier également Mme. Kermezli Nabila, Docteure à l'université de Médéa, d'avoir accepté de se joindre à ce jury comme examinatrice.

Nous remercions tous nos collègues de travail, tous nos amis et toutes les personnes qui nous ont encouragé, aidé, soutenu et qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce travail.

Enfin, nous exprimons notre gratitude et notre respect à tous nos enseignants et enseignantes de français, de l'école primaire, du collège, du lycée et spécialement nos professeurs d'université de Médéa.

Merci à toutes et à tous

Dédicace

A la mémoire de mes grands-parents paternels et mon grand-père maternel que je n'oublierai jamais.

A mon cousin Latif, qui est plus qu'un cousin, plus qu'un frère et plus qu'un ami intime pour moi ; qu'Allah le tout puissant le garde et le protège. Je souhaite de tout mon cœur qu'il puisse guérir de sa maladie rare et orpheline, que l'Humanité trouvera enfin un remède pour lui inchaâ Allah.

Je dédie ce mémoire de recherche.

Sommaire

- Introduction générale ……... 5

- <u>Chapitre I</u> : L'écrit - notions théoriques ……. 9

1. L'écrit dans toutes ses dimensions …… 9

2. L'écrit et les théories d'apprentissage ……..16

- <u>Chapitre II</u> : L'enseignement/apprentissage de l'écrit - modèles et stratégies ……..... 24

1. Modèles de l'apprentissage de l'écrit …….. 24

2. Les stratégies d'apprentissage de l'écrit : Comment les élèves apprennent-ils ?..... 36

3. Stratégie à adopter …….. 42

4. Les stratégies d'écriture à maîtriser……. 44

- <u>Chapitre III</u> : La production écrite en 5ème AP ……47

1. Introduction et différence entre "*expression*" et *"production"* ……..…47

2. Caractéristiques de la séance de production écrite ……49

3. Qu'est-ce qu'apprendre à écrire ? …….. 50

4. Le rôle de la production écrite à l'école primaire ……....…51

5. La pédagogie de l'intégration …….……..52

6. Les activités d'écriture …….. 53

7. Compétences et objectifs d'apprentissage à l'écrit en 5ème année primaire …….54

8. Modalités de mise en œuvre de la production écrite ……56

- <u>Chapitre IV</u> : L'analyse des erreurs et des données ……..…58

1. Construction des savoirs à l'aide de l'erreur ……...58

2. L'analyse des erreurs …….. 67

3. Analyse des données …… …...74

- Conclusion générale …… 96

- Bibliographie ……... 97

- Articles et revues en ligne ……..... 98

- Tables des matières ……..…99

Introduction générale :

A l'ère de la réforme du système éducatif, le français langue étrangère (FLE) continue d'être enseigné et est introduit dès la troisième année primaire (3ème AP), révélant l'intérêt que lui accorde l'institution scolaire en Algérie. Aujourd'hui, et en pleine confusion des conditions sociolinguistiques, le français est omniprésent au sein d'autres formes linguistiques. Son usage constitue ainsi, une unité qui s'ancre dans un milieu socioculturel en constante évolution et s'éternise lentement dans le langage du quotidien.

Ainsi, l'école semble l'unique espace qui convient à l'observation de la fonction scripturale des apprenants en classe de FLE. Réparti sur les trois paliers, l'enseignement/ apprentissage de l'écrit occupe, dès lors, une place importante dans la formation de base des apprenants de par l'intérêt qui lui est accordé, en vue de les préparer aux épreuves de français en fin de cycle et en même temps les assister à acquérir des compétences linguistiques et communicationnelles qui puissent les aider à poursuivre, dans l'avenir, des formations universitaires nécessitant une bonne maîtrise de la langue tant à l'oral qu'à l'écrit.

Toutefois, les enseignants formateurs trouvent parfois, qu'à l'intérieur de cette sphère didactique, la situation de l'enseignement/apprentissage de l'écrit est en nette confusion d'une part, avec les compétences disciplinaires à installer et d'autre part, avec les objectifs d'apprentissage fixés. Encore, pour atteindre les objectifs visés, l'enseignant se permet de transposer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire, user d'une approche pédagogique de l'écrit centrée sur « le plaisir d'écrire » qui fait que l'apprenant jauge ses capacités dormantes et découvre une rédaction de textes à sa portée.

Alors, Comment s'y prendre pour aider les apprenants scolarisés à progresser en compétence de production écrite ? Qu'est-ce que l'écriture pour un apprenant scolarisé ? En quoi est-elle si importante dans l'évolution des compétences linguistiques et scripturales ?

En vue de réaliser de grands exploits, l'institution scolaire algérienne, selon le curriculum officiel (2021) se veut contemporaine, prônant le recours aux méthodes didactiques les plus modernes. Des méthodes dans lesquelles l'apprenant partenaire est placé au centre des intérêts pédagogiques, escomptant développer ses compétences linguistiques et scripturales par le maniement intensif de la langue française dans un contexte socioculturel très particulier.

Le thème dans lequel s'inscrit notre travail de recherche, relève de la didactique de l'écrit en FLE. Pour mener notre étude, nous avons choisi comme terrain d'analyse, le cycle primaire

en Algérie. Ayant pour but l'investigation des erreurs en production écrite, nous avons travaillé sur un corpus constitué de textes saisis pour l'analyse des erreurs, produits en situation réelle d'apprentissage, selon le dernier programme de français en cours (2021-2022) adapté aux classes de 5ème année primaire.

A ce propos, en tant qu'enseignant au primaire, nous avons constaté à maintes reprises, particulièrement lors de la correction des compositions trimestrielles et des épreuves de français à l'examen final de la 5ème, que les élèves esquivaient la partie de la production écrite, qu'ils avaient beaucoup de mal avec cette activité, qu'ils rencontrent toujours des difficultés et n'y arrivent pas, parfois même, certains d'entre eux ne rédige aucune phrase, laissant un vide dans la partie dédiée à la production écrite malgré la valeur qui lui est accordée en matière de notation (4/10 ce qui représente presque la moitié de la note), ou se contentent simplement de recopier le texte d'examen ou de placer aléatoirement les mots de la boîte à outils sans structure grammaticale ni cohésion, ni cohérence pour un résultat qui n'a aucun sens.

Le cas échéant, d'autres présentent des productions qui répondaient peu aux attentes des enseignants, sont constituées souvent de phrases assemblées et présentées sous forme d'une chaîne linéaire. Et quand il s'agissait d'une production écrite qui mérite la note maximale ou presque (4/4) c'est souvent des productions perfectibles mémorisées à l'avance (du copier-coller) sans que l'élève en saisisse véritablement le sens de sa production, car si on changeait la consigne (ou reformuler la question), l'élève sera complètement désemparé et ne saura répondre correctement. En effet, si nous avons choisi d'entreprendre cette étude (analyse des erreurs) c'est par ce que nos apprenants continuent encore à perpétrer les mêmes infractions et répéter les mêmes erreurs (génération après génération) malgré les efforts fournis en classe, c'est le cas des erreurs liées soit à l'ensemble des connaissances et des éléments de la langue comme la grammaire, le lexique, l'orthographe et la conjugaison, soit à la compétence linguistique qui, en matière de communication exige l'application de toutes les connaissances acquises pour produire un texte sémantiquement cohérent. Du coup, notre travail de recherche part du constat d'un manque de connaissances et de compétences à la pratique de l'écrit en classe de langue, que ce soit en raison d'un facteur motivationnel, tel que la situation d'écrit, de moyens didactiques ou de la scripturalité de la langue française elle-même qui, à notre connaissance, sont peu explorés en classe de français langue étrangère au cycle primaire.

Pour tenter de dévoiler les zones d'ombre qui entourent le sujet, nous avons observé une classe de 5ème A.P, durant l'année scolaire en cours. Cela nous a permis de constituer notre corpus de productions écrites, indispensable pour notre travail de recherche, du moment qu'il

nous offre l'occasion de diriger plus tard une analyse des éléments recueillis sur une période relativement suffisante.

D'autre part, l'observation continue de la classe nous a permis de constater à quel point l'écrit est central dans l'enseignement/apprentissage du FLE, du moment qu'il représente le point d'aboutissement de toutes les connaissances et les compétences acquises en classe.

Ainsi, nous avons envisagé dans notre problématique de concentrer toute notre attention autour des interrogations suivantes :

- Comment l'activité scripturale en FLE arrive à transformer les modalités même de l'activité cognitive ?
- Comment l'activité scripturale puisse être productrice de pensée ?
- Qu'est ce qui entrave le déclenchement automatiquement et le développement d'un modèle mental plus riche à partir duquel l'apprenant activera des connaissances au moment de l'écrit ?

En effet, les cadres descriptif, narratif et informatif voués à notre corpus, déterminent un objectif de communication précis, selon lequel, on incite d'abord les apprenants à comprendre l'enjeu communicatif en choisissant le modèle le plus adéquat parmi ceux qu'on a étudié en classe, à l'intention d'un destinataire précis, afin d'exprimer une réaction ou pour agir sur lui. En vue de mieux cerner les aspects des questions précédentes, nous envisageons d'émettre les hypothèses suivantes selon lesquelles :

- Nous supposons que l'origine principale des différentes déviations dans les productions écrites, réside dans le manque de connaissances nécessaires à l'activité scripturale et à un vocabulaire très pauvre des élèves.
- Nous pensons aussi que les apprenants perpètrent des erreurs en raison des stratégies qu'ils développent au moment de l'écriture.

En effet, notre objectif consiste à mener nos descriptions et analyses de la langue dans le cadre de la problématique de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE. D'autre part, l'approche théorique sera celle d'une grammaire sémantique et des opérations cognitives et langagières. C'est là que nous pensons trouver des indices susceptibles de répondre à nos interrogations. Il sera alors intéressant de montrer la nécessité d'une représentation de la langue différente de celles des descriptions linguistiques qui partaient des formes pour aller au sens.

Notre démarche sera celle d'une analyse des données de corpus constitué de productions écrites d'apprenants scolarisés en 5ème année primaire répartis comme suit :

5ème année primaire (G2)	
Nombre	28
Garçons	16
Filles	12
Redoublants	3

Il est donc question d'une classe hétérogène équilibrée et pas trop chargée pour effectuer notre analyse de brouillon et dont l'âge varie entre 9 et 12 ans. Ces élèves nous les connaissons parfaitement, puisque nous les avons suivis depuis la troisième année. De surcroît, un public dont la langue française est placée au second plan et n'est assurée qu'à l'intérieur de l'école. Pour la plupart, les parents sont, soit des fonctionnaires avec un niveau d'instruction limité, soit des commerçants ou des artisans. Ce qui laisse à dire que nous connaissons parfaitement la situation socioculturelle de chacun d'eux ainsi que leurs besoins et leurs performances en matière de français langue étrangère.

A cet effet, nous avons prévu dans un premier temps une partie théorique dans laquelle nous ferons la connaissance des méthodes et théories d'apprentissage de l'écrit, les différentes conceptions de l'erreur à travers les théories d'apprentissage et le rôle de l'erreur dans la construction des savoirs. Un second temps sera consacré à la partie pratique dans laquelle nous conduirons notre analyse du corpus.

Enfin, l'activité de production écrite est une compétence parmi d'autres et ne peut être limitée à une simple combinaison de phrases. Elle arbore une importance capitale dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier le français puisqu'elle fait référence à une compétence que l'apprenant est appelé à maîtriser tout au long de sa vie scolaire.

<u>Chapitre I</u> : L’écrit - notions théoriques

1. L’écrit dans toutes ses dimensions :

- Introduction :

Au cours des activités, et ce dès la petite section, les élèves ont recours à des écrits, choisis et valorisés par l'enseignant, avec lesquels ils entrent peu à peu en familiarité. Ils en ont des représentations qui évoluent tout au long des différents cycles (primaire – moyen – secondaire) et découvrent progressivement leurs usages, leurs fonctions. Le maître se saisit de toutes les occasions de lire, écrire et de rendre visibles ces actes aux élèves ; la langue devenant de plus en plus un objet d'analyse et de réflexion, ils en arrivent à découvrir le principe alphabétique suivant lequel l'écrit code majoritairement de l'oral. L'approche la plus pertinente se fait par l'écrit ; c'est en écrivant, depuis les essais initiaux jusqu'aux « premières productions autonomes » qu'ils saisissent le mieux la transformation de l'oral en écrit.

Les enfants découvrent également que l'écrit est un outil culturel qui permet de communiquer efficacement et durablement avec autrui, de générer des mondes, de produire du savoir consultable, de provoquer des émotions : la fréquentation des albums de littérature de jeunesse - à laquelle il faut « laisser une grande place », dit le programme - familiarise les élèves avec des référents culturels et les valeurs qu'ils véhiculent, les amène à des activités de lecteurs : comprendre, interpréter, saisir l'essentiel et l'implicite d'un texte, traiter et hiérarchiser les informations.

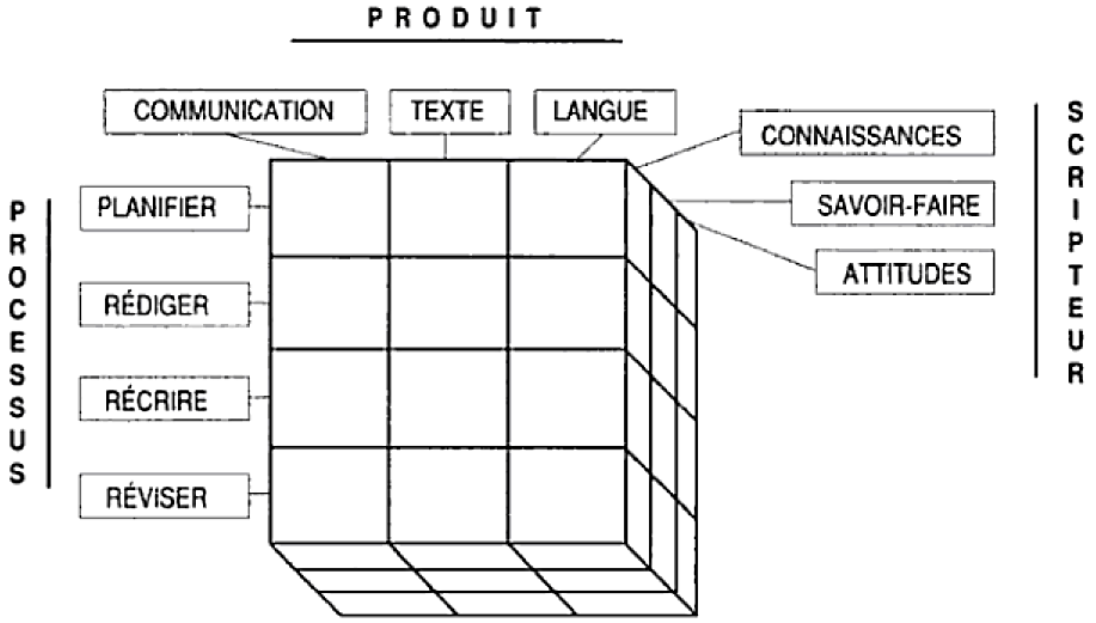
1.1. Qu’est-ce que l’écrit ?

Servant habituellement à définir l’espace de la réflexion, l’écrit est un système de représentation graphique qui produit du langage et délivre du sens au moyen de signes inscrits ou de formes culturellement situées sur un support.

Dans ce sens, nous empruntons la réflexion de Jean Dubois (2002, p. 165) qui stipule que ‘‘*l’écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C’est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l’écriture a pour support l’espace qui la conserve*’’.

Quant au groupe DIEPE (1995, p. 5), il avance que la compétence scripturale se définit comme une accumulation de savoir-faire, de connaissances et d'attitudes qui tendent vers la production d'un texte écrit.

On ajoute, dans le même sens, qu'elle repose sur trois points essentiels ; garantir une « *communication* » parfaite, produire un « *texte* » qui répond aux caractéristiques de la textualité et se conformer à l'usage écrit d'une « *langue* » donnée.



Composantes de la compétence à écrire selon le groupe DIEPE

Encore, selon le même groupe (1995, p. 26), le processus d'écriture se distingue par l'association de quatre sous compétences: la planification, la rédaction, la réécriture et la révision. De ce fait, on affirme que:

- *Ecrire c'est planifier*. Cette compétence peut apparaître à tout moment du processus, et vise l'aspect communicationnel (connaissance du lecteur), l'aspect textuel (établissement d'une structure provisoire) et l'aspect langagier (choix du vocabulaire approprié).
- *Ecrire c'est rédiger*. C'est la garantie d'une exploitation adéquate des ressources orthographiques, syntaxiques et sémantiques (mise en texte) mais aussi stylistiques et rhétoriques de la langue (la cohérence du texte).
- *Ecrire c'est réécrire*. En vue d'améliorer le contenu du texte écrit, la réécriture est la progression qui porte sur la reformulation des termes, la réorganisation des éléments et la clarté des idées.

- *Ecrire c'est réviser*. En vue de déceler d'éventuelles erreurs (orthographiques et syntaxiques) et en corriger les défauts résiduels (souci de clarté, précision du contenu et cohésion), la vérification systématique du texte écrit est capitale.

Donc, écrire un texte c'est mobiliser l'ensemble des savoirs et savoir-faire selon des contraintes sociales et culturelles de la communication en produisant un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est ce qui fait la dimension sociale de l'écriture en tant que produit.

1.2. Dimensions de l'écrit :

Pour mieux les concevoir, il est indispensable d'appréhender ce qui peut embarrasser ou participer à au développement des pratiques d'écriture, dans le but d'assister les élèves en situation réelle de classe. Cette formalisation doit aider à comprendre, à décrire et à expliquer la dimension de la pratique d'écriture.

1.2.1. Dimension sociale de l'écrit :

L'écriture est toute à la fois une **''**pratique sociale**''** dans la mesure ou le texte est écrit pour être lu et **''**socialisante**''** au cas où elle est susceptible d'accorder un regard critique sur des formes culturelles fréquemment engagées dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit.

Dans ce cadre, Yves Reuter, cité par Christine Barré-De Miniac (1996), insiste sur la dimension de formalisation de l'écriture en s'appuyant sur la définition suivante : **''***L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re) produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio institutionnel donné.***''**

En effet, en tant qu'enseignant de français au secondaire, on peut dire que l'activité d'écriture en classe de 3eme A.S se réduit au cours de français seulement et se présente cependant, comme une activité jamais pratiquée séparément. Puisqu'elle est enseignée comme un point d'aboutissement des autres pratiques en relation avec le sujet.

L'activité de production écrite est présentée donc aux apprenants en tant qu'une synthèse des autres enseignements appelés séquences, essentiellement des sous-systèmes de la langue :

compréhension de l'écrit, lexique, orthographe, conjugaison, syntaxe, ...etc. A ce niveau, le rôle accordé aux apprenants est celui d'apprendre à apprendre comment appliquer et intégrer les connaissances acquises dans le texte à produire.

1.2.2. Dimension matérielle de l'écrit :

Pour certains idéologues, toute la matérialité de l'écriture repose sur le sens linguistique que procure un texte, mettant à l'écart les variations des écrits dont on a présenté l'importance quant aux effets de sens et d'appropriation.

Quant aux linguistes et psychologues cognitifs, on affirme que les variations des écrits (les supports, les outils, les gestes, les positions…etc.) sont d'une portée capitale pour l'enseignement/apprentissage de l'écrit en classe, et combien même, la gestion de ces dimensions matérielles est onéreuse pour les apprenants qui présentent certaines difficultés scripturales. Ainsi, selon Yves Reuter, la prise en considération de ces dimensions matérielles, relève des représentations de l'écriture mise en place et de l'analyse des difficultés engendrées.

1.2.3. Dimension cognitive de l'écrit :

Les recherches contemporaines menées en faveur de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, notamment les thèses de Jack Goody, attachent un grand intérêt à la notion cognitive dans la pratique d'écriture, en confirmant l'apport interprété dans la production de pensée et de savoirs.

Selon Barré-De Miniac Christine (1996, p. 51), ses recherches ont permis dans une perspective fondamentale d'avoir une vision critique de rédaction, considérée selon ses propos en tant: **‘‘** qu'*emblème de l'écriture scolaire, car elle est institutionnellement comme l'exercice qui devrait permettre de développer et d'évaluer les compétences scripturales des élèves, l'exercice par lequel l'écriture s'apprendrait en tant que telle***’’**. D'après toujours le même auteur, on parvient dans ses recherches récentes à considérer l'écriture comme :

- Une simple interprétation d'un pré pensé.
- Un outil d'expression et de communication.
- Le produit de contenus imprévus tels que les articulations entre écritures.
- Une construction de savoirs, dans le cas où cela permet de résoudre certains problèmes rencontrés par les apprenants.

Cependant, pour toute progression scripturale, Jack Goody cité par Barré-De Miniac Christine (1996) affirme qu'il est important de définir le mode d'articulation de la fonction cognitive dans l'activité d'écriture, en précisant l'apport de la **''***re-lecture***''** et de la **''***réécriture***''** dans la production de l'écrit, en décrivant la situation d'écriture et le type d'écrit, en déterminant le rôle des fonctions transcriptives et constructives, ainsi que le rôle des savoirs à convoquer.

En effet, les thèses de Jack Goody sont qualifiées par les spécialistes de la didactique de l'écriture de fondamentales à l'écrit dans la mesure où elles permettent d'offrir une certaine pertinence pour la considération de l'écriture comme **''***outil cognitif***''**.

1.2.4. Dimension des tensions de l'écrit :

Selon les propos de Yves Reuter (1996), la pratique d'écriture est; **''***n'est comme un don, ni comme un algorithme d'opérations, assimilant tendanciellement le sujet à une machine et réduisant sa complexité***''.** En fait, selon l'auteur l'activité scripturale est considérée comme une gestion de tensions entre les différents axes dans l'écriture. Cette gestion de tensions concerne, entre autre, les genres et les types de textes, le système graphique lui-même, les situations et les opérations d'implication et de distanciation et les dimensions cognitives et affectives du sujet.

De ce fait, cette conception rend compte d'importantes prérogatives pour une didactique de l'écriture :

- L'écriture est considérée comme une pratique sociale, supposant une compétence inachevée, en raison des tensions prévues.
- L'écriture est moins épuisante pour les apprenants en raison de son explicité.
- L'écriture permet d'expliquer les difficultés des apprenants, ainsi que les obstacles que peuvent rencontrer.
- L'écriture permet de mieux comprendre la diffusion des idées de don et d'inspiration, comment se produisent les erreurs dans l'enseignement – apprentissage.
- L'écriture accorde une meilleure articulation de modèle didactique de l'écriture et modèle socioconstructif de l'enseignement - apprentissage en passant par la notion de résolution de problème, d'activité scripturale, de conflits et de tensions.

Enfin, ce qui semble important, c'est la prise en considération de cette conception, ce qui conduit sûrement à une variation de la représentation des objets textuels et imposer un certain changement radical du regard critique.

1.3. Rapports entre lecture et écriture :

En matière de didactique de l'écriture, les rapports lecture – écriture ont constamment été soulevés par les spécialistes comme une situation difficile. Selon les thèses d'Yves Reuter (1996), les rapports lecture – écriture se montrent plus confus qu'ils en ont l'air. Selon lui, il convient dans l'analyse des pratiques scripturales de se détacher d'une certaine conception selon laquelle l'institution scolaire est insensible vis-à-vis des rapports lecture – écriture.

A ce propos, il suppose que les rapports lecture – écriture ne sont ni construites ni stimulés, ils s'appuient essentiellement sur l'imprégnation et l'imitation textuelle et sont plutôt fondés sur la base de réciprocité.

D'après le même auteur (1996), ***''La relation est univoque et fonctionne sur l'attente d'effets mécaniques et peu expliqués''***. En raison des différentes variations et modalités, temporelles et techniques, la localisation de la lecture avant, pendant ou après l'écriture ne rend pas compte du projet d'écriture. On peut accorder à la situation de lecture certains objectifs qui **''**contribuent**''** au développement du projet d'écriture puis les insérer dans des situations distinctes. D'abord, avant l'écriture ;

- La lecture soutenue fournit la matière utile à l'écriture.
- La lecture constante permet de dénoncer certaines représentations qui perturbent l'activité d'écriture.
- La lecture orientée éclaircit l'objet final à obtenir.
- La lecture critique permet de mieux concevoir la situation de lecture dans laquelle sera perçu le texte écrit par le scripteur.
- Le plaisir de lire des textes pertinents et variés engendre un plaisir d'écrire.

Ensuite, pendant l'écriture ; par la **''**re-lecture**''** au moment où le texte s'écrit ou au fur et à mesure que le scripteur progresse dans la production du texte écrit. Cette situation contribue à:
- S'approvisionner davantage d'outils d'écriture performants.
- Surmonter les différents problèmes rencontrés.
- Répondre aux besoins impérieux enregistrés.

A ce propos, il convient de rendre compte des conditions essentielles qui offrent la réussite à cette situation :

- Accorder le temps nécessaire à la production du texte.
- Assister le développement de la compétence scripturale.
- Soutenir le scripteur dans le choix des textes à lire et dans les modalités de lecture, par le biais de l'évaluation formative.

Enfin, après l'écriture ; une pratique rentable pour perfectionner le texte écrit, malheureusement, cette situation se produit très rarement dans l'institution scolaire, puisque on demande aux scripteurs (apprenants) d'écrire sans passer par la lecture d'autres écrits.

En effet, ces modalités évoquées représentent des mécanismes de différenciation d'une grande importance dans l'interprétation des rapports lecture – écriture, qui à leur tour croisent d'autres modalités d'ordre technique.

Dans ce sens, Yves Reuter (1996) suppose que **''***Les variétés temporelles évoqués sont susceptibles de variations selon des modalités techniques :*

- *Lecture de ses propres écrits ou lecture d'écrits d'autres scripteurs.*
- *Lecture intégrale ou lecture partielle.*
- *Lecture fondée sur le sens ou lecture attentive à la mise en texte.*
- *Lecture solitaire ou lecture en groupe.*
- *Lecture guidée et instrumentée ou non.*
- *Lecture plus ou moins critériée.***''**

En résumé, les spécialistes de la didactique de l'écriture estiment que les fonctions des textes et les statuts qu'ils représentent sont des matériaux de travail qui contribuent à l'apprentissage et ne sont surtout pas des modèles car ils se modifient et se diversifient constamment.

- Conclusion :

L'enseignement/apprentissage de l'écrit est une activité délicate soulevant beaucoup de difficultés qui jaillissent sur la qualité des productions textuelles. Or, pendant la phase d'installation de cette compétence, ces lacunes apparaissent relativement dominées chez la plupart des apprenants vers la fin de l'apprentissage.

D'autre part, le fait d'énumérer les dimensions de l'écriture, les compétences, les capacités et objectifs d'apprentissage à l'écrit, peut sûrement rendre compte de l'importance de l'activité

scripturale en classe et résoudre les diverses contrariétés que l'apprenant y rencontre au cours de sa formation.

L'écriture est un ensemble complexe d'apprentissage à gérer tout le long d'un travail qui s'étend de la planification à la révision. De plus, si les recherches conduites sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit, durant les vingt dernières années, ont connu un succès sans équivalence, c'est grâce aux contributions d'une part des linguistes et des psycholinguistes, à travers des travaux concernant les types de textes et les processus rédactionnels.

2. L'écrit et les théories d'apprentissage :

- Introduction :

La didactique de l'écrit puise ses fondements théoriques, selon les didacticiens, dans les sciences cognitives, la sociologie et la psychologie. Cette diversité de champs théoriques peut être, par moment, déconcertante dans le cas où certains peuvent se retrouver dans l'embarras de plus d'un courant théorique. Ils affirment que c'est grâce aux apports de la psychologie cognitive, de la psychologie développementale et à l'emprise des théories interactionnistes que la recherche s'est balancée graduellement vers les apprenants.

Ainsi, grâce à l'appui des travaux de linguistes et psychologues comme Maslow (1943), Oxford (1990) et Wenden (1991), cet intérêt apporté à l'apprenant s'est progressivement enfoncé dans les différentes phases de recherches sur l'apprentissage de l'écrit en particulier et à fortement pesé sur la nouvelle mission de l'enseignant.

A présent, bon nombre de chercheurs et didacticiens s'accordent de réunir les modèles théoriques de l'enseignement/apprentissage selon des courants théoriques, lesquels nous gardons le soin de les proposer dans un résumé correspondant aux conceptions de leurs actes.

2.1. Les courants théoriques de l'apprentissage de l'écrit :

2.1.1. L'influence du béhaviorisme :

Le Béhaviorisme (ou comportementalisme); une théorie pour certain et un courant pour d'autres, s'est apparu au début du 20e siècle, il estime l'esprit en tant qu'une boite noire et s'occupe de l'étude des comportements observables et mesurables.

La conception de ce courant a été inspirée des travaux empiriques des philosophes britanniques de l'époque et de la théorie de l'évolution qui met en cause la naturalisation des individus avec leur environnement.

Introduit par le psychologue américain John Watson, il propose de faire de la psychologie une discipline scientifique en recommandant le recours à des pratiques expérimentales objectives, pour vue d'établir des résultats exploitables statistiquement.

En effet, ce raisonnement le conduit à émettre la théorie psychologique célèbre du stimulus-réponse. L'intérêt apporté au comportement humain, par Watson, laisse à croire que l'être humain naisse avec des réactions émotionnelles, ce qui influe sur ce qu'il produit à l'écrit ou à l'oral.

Au regard de l'enseignement, le courant béhavioriste domine la psychologie jusqu'au milieu du 20eme siècle et cumule une banque de données par suite d'expériences qui ont abouti à la mise au point de nouvelles théories du comportement.

C'est le cas des théories néo-béhavioristes qui se sont cristallisés dans les travaux de Skinner (1969), qui, fortement influencé par les travaux de Pavlov et ceux de Watson, a conçu un programme de conditionnement plus élaboré que ses précurseurs.

Son apport théorique majeur à la psychologie est le concept de conditionnement opérant, qu'il distingue du conditionnement classique pavlovien. Dans cette optique, les comportements sont classés par leurs conséquences sur l'environnement. Pour lui, les mécanismes d'acquisition de compétences se fondent sur le concept du conditionnement opérant, selon lequel l'apprentissage consiste à instaurer un rapport solide entre la réponse désirée et les stimulus présentés, à l'aide de renforçateurs positifs ou négatifs.

Par exemple, une action est conditionnée de manière efficace, lorsque sa fréquence augmente dans le comportement du fait de ses retombées positives. C'est de là, que l'idée de l'erreur dans l'apprentissage a pris forme.

Toutefois, des auteurs ont pris leurs distances en démontrant l'incompétence de la théorie béhavioriste à rendre compte des caractéristiques du langage. Pour Chomsky ‘‘*l'acquisition du langage par opposition au milieu dans lequel l'individu a grandi ne rend pas compte de la production d'énoncés particuliers*’’.

2.1.2. L'apport du courant humaniste :

S'inspirant de la psychologie béhavioriste, le courant audio-oral estimait au départ que l'apprentissage de l'écrit ou de l'oral nécessite une concentration sur l'acquisition d'automatismes linguistiques en prévoyant des exercices structuraux réalisés en classe.

Bien qu'ils aient connu l'échec, ces chercheurs en sont arrivés au résultat selon lequel, le caractère artificiel des exercices structuraux hors contexte démotive les apprenants et s'opposait à tout transfert possible entre ce qui est appris en classe et l'environnement externe.
Puis, ce n'est qu'au début des années soixante-dix, qu'on a commencé à prendre en considération les intérêts des apprenants en les associant dans la prise des décisions, et ce grâce aux contributions du courant humaniste qui puisait directement des travaux de Maslow (1943) qui estimait que le développement **''***affectif***''** et **''***cognitif***''** de l'apprenant sont rigoureusement liés.

C'est ainsi que la théorie de Hymes (1984) qui abordait la compétence communicative a enregistré un profond retentissement sur la didactique des langues étrangères, en reprochant à Chomsky de ne pas tenir en considération des conditions sociales d'utilisation de la langue.

De ce fait, on a progressivement opté pour un enseignement plus ouvert et plus communicatif des langues étrangères, ou l'interaction sociale entre apprenants est aussi importante que l'enseignement des règles grammaticales, car comme le précise Besse (1985, p.27) **''***Une bonne connaissance de ces règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue sur laquelle elles portent***''**.

L'objet d'étude de Hymes (1984, p. 20) est l'usage de la langue et ses variations à l'intérieur du groupe en tant qu'acte; il **''***plaide en faveur d'une linguistique socialement constituée. La conséquence d'une telle option est de ne plus s'en tenir à la grammaire comme cadre de description, de l'organisation des traits linguistiques, mais de prendre en compte les styles de parole, les façons de parler des personnes et des communautés.***''**

En effet, sa réflexion du langage et de la communication le conduit choisir les enquêtes menées sur le terrain comme méthodes d'observation et d'analyse des interactions langagières chez les apprenants, au point qu'il se rapproche davantage aux rapports entre les membres de classes sociales.

2.1.3. L'influence du constructivisme :

L'approche constructiviste a été développée par Jean Piaget en réaction au béhaviorisme et s'occupe, à la fois, du processus d'apprentissage et de l'épistémologie. Cette double entreprise entraîne une réflexion sur la manière dont les apprenants acquièrent des connaissances en matière d'activités scripturales, mettant en avant l'activité et la capacité propre a chaque sujet.

Le constructivisme s'accorde à étudier les mécanismes et processus permettant la construction de la réalité chez l'apprenant à partir d'éléments déjà intégrés. Etant continuellement renouvelée, la compréhension se construit à partir de représentations antiques d'événements anciens que le sujet apprenant a d'ores et déjà stockées dans son vécu.

Selon les propos de Piaget (1966) **''***Nous construisons notre compréhension du monde à partir de nos expériences, cette compréhension est fortement influencée par nos structures cognitives***''**. Pour lui, le sujet apprenant se sert de connaissances antérieures pour construire de nouvelles conceptions.

D'autre part, un autre psychologue dont les travaux portent sur une nouvelle façon de concevoir l'apprentissage, c'est le cas de Jérôme Bruner (1966, p. 85) qui affirme que l'apprenant construit individuellement le sens en apprenant. Pour lui **'***La connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement. L'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification.***''**

Ainsi, l'apprenant développe ses connaissances sur la base d'expériences acquises et du contact avec l'entourage. Par exemple, en émettant un énoncé, le sens ne se construit pas dans le cerveau, il est donné par la culture et plus l'individu sait plus il apprend aisément.

En conclusion, ce que l'on peut retenir de la théorie constructiviste de Jean Piaget dans sa forme vulgarisée c'est que :

- Le développement intellectuel est un processus interne et autonome.
- La source de la pensée humaine ne parvient pas d'une simple sensation, puisqu'elle s'organise, par suite de contacts renouvelés, tout en pénétrant graduellement dans l'environnement, de telle façon qu'elle permet à l'apprenant de développer des unités élémentaires de l'activité intellectuelle.
- L'apprenant forge ses connaissances par ses propres moyens.

- L'apprenant peut assimiler aisément des connaissances récentes s'il dispose des structures mentales qui le permettent.
- L'apprenant ne peut raisonner logiquement que lorsqu'il parvient à un niveau de fonctionnement logique.

En effet, plusieurs programmes d'enseignement et d'apprentissage ont opté pour l'approche théorique de Piaget en l'appliquant autant dans le domaine de la recherche que dans l'enseignement ou les apprenants sont interpellés à développer de nouvelles compétences et à résoudre des problèmes pratiques.

2.3. L'influence du cognitivisme :

Associant plusieurs modèles de l'enseignement et de l'apprentissage ; le cognitivisme a pour objet d'étude le traitement de la mémoire et du langage, de l'intelligence, de la perception des connaissances ainsi que des stratégies employées au raisonnement.
Se distinguant par son opposition au béhaviorisme skinnérien, l'approche cognitive revendique donc, l'accès aux processus cognitifs internes et se prolonge dans deux versions de psychologie cognitive.

La première version puise amplement dans la représentation des opérations et compare l'esprit humain à un système de gestion et de traitement des informations. Quant à la seconde version, est fondée sur l'intérêt accordé à l'appropriation progressive de stratégies mentales (stratégies cognitives et métacognitives), considérées indispensables à une démarche structurée d'apprentissage.

En effet, ces deux interprétations psychologiques du cognitivisme mettent en évidence les limites physiologiques de la mémoire. D'une part, la mémoire n'est pas un réceptacle vierge dans lequel viennent s'accumuler les connaissances, autrement dit, l'être humain possède une capacité de stockage limitée. D'autre part, le cerveau est considéré comme un système complexe de traitement de l'information qui fonctionne au moyen de structures de stockages, de la mémoire et des opérations d'analyse logique.

A ce sujet, David Ausubel, cité par Philipe Meirieu (1988) souligne qu'un enseignement communiqué conduit forcément à un échec, en revanche, grâce à l'ancrage, l'intégration des connaissances nouvellement acquises à celles qu'un apprenant connaît déjà peut s'avérer efficace. Ainsi, pour simplifier son idée, il propose de recourir au maniement des outils

d'apprentissage, entre autre, les schémas, les graphiques et les représentations qui servent de lien avec les connaissances disponibles dans la structure cognitive de l'apprenant.

De surcroît, la théorie cognitiviste implique une limite intéressante, relative au fait qu'un outil bien structuré ne suffit pas pour autant garantir un apprentissage efficace. L'apprenant, doit impérativement jouir de la motivation et de la soif d'apprendre. En parallèle, la psychologie cognitive a mis en évidence la notion de « stratégie d'enseignement », du point de vue de l'enseignant, et n'hésite pas à employer l'expression « stratégie d'enseignement apprentissage » qui prend en considération les deux aspects de la question.

Selon Weinstein et Mayer (1986) les stratégies d'apprentissage forment un tout indissociable et renferment toutes les taches de l'apprentissage d'une langue, y compris celle de l'écrit, en voici classées dans ce tableau :

(A) Stratégies cognitives	**(B) Stratégies métacognitives**
- Stratégies de répétition - Stratégies d'élaboration - Stratégies d'organisation - Stratégie de généralisation - Stratégies de discrimination - Stratégies de compilation	- Stratégies de planification - Stratégies de contrôle - Stratégies de régulation
(C) Stratégies affectives	**(D) Stratégies de gestion des ressources**
- Stratégies pour établir et maintenir sa motivation. - Stratégies pour maintenir sa concentration. - Stratégies pour contrôler son anxiété.	- Stratégies pour gérer son temps efficacement. - Stratégies pour organiser les ressources matérielles et gérer son environnement d'étude. - Stratégies pour identifier les ressources et profiter de leur soutien

Pour ces deux auteurs, il existe trois stratégies (répétition, élaboration et organisation) qui œuvrent directement dans l'acquisition de connaissances déclaratives, deux autres (discrimination et généralisation) qui interviennent dans l'acquisition de connaissances conditionnelles et, finalement, une dernière (compilation de connaissances) qui agit dans l'acquisition de connaissances procédurales. Ils estiment toutefois, que l'apprenant peut recourir à des stratégies cognitives singulières de répétition, d'élaboration et d'organisation adaptées à une manière d'acquisition précise.

Enfin, ces catégories ont été mises au point pour qu'elles soient rompues aux besoins d'apprentissage de base (acquisition de connaissances et compréhension) comme aux plus complexes (mise en application d'un principe, analyse et synthèse).

Par ailleurs, on insiste pour que les stratégies cognitives et métacognitives soient réalisées en contexte d'apprentissage systématique, à l'intérieur des cours du programme en vue d'augmenter la performance des apprenants de façon significative.

2.4. L'influence du socioconstructivisme :

Résultant en partie du constructivisme, le socioconstructivisme met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage et sur le rôle des interactions sociales diverses dans la construction des savoirs. Il offre une actualisation des approches théoriques qui s'appuient principalement sur les dimensions sociales dans la création des compétences.

Ainsi, la construction des savoirs se réalisent dans un cadre social d'où les informations sont associées rigoureusement à l'espace socio-culturel et résultent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions.

En outre, pour consentir l'évolution des savoirs, le socioconstructivisme apparait en tant que modèle d'enseignement et d'apprentissage qui regroupe trois dimensions didactiques indissociables:

- La dimension constructiviste qui renvoie au sujet qui apprend : L'apprenant.
- La dimension sociale qui renvoie aux associés en action : L'enseignant et les apprenants.
- La dimension interactive qui renvoie à l'environnement : L'objet d'apprentissage (le contenu d'enseignement) structuré à l'intérieur des situations.

En fait, le socioconstructivisme a introduit le paramètre décisif de la médiation de l'autre, celui de l'emprise de l'environnement extérieur sur l'évolution des capacités du sujet qui apprend, jusque-là, sous-estimé par Piaget (1926) qui jugeait inutile de vouloir enseigner à quelqu'un tant qu'il n'est pas mûr pour assimiler. Ainsi, ce point de vue visiblement génétique des capacités d'assimilation, a favorisé l'instauration par Vygotsky (1933) des premiers repères de la théorie socioconstructiviste.

Selon l'auteur, le développement cognitif ne peut être obtenu sans l'apport d'un apprentissage. Il soutient que ‘‘*les interactions sociales sont indispensables dans tout*

apprentissage et que le langage sert d'instrument d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant, que du point de vue du développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant''.

De ce fait, la théorie socioconstructiviste de Vygotsky force l'apprenant et l'enseignant de coopérer ensemble. C'est-à-dire, au lieu qu'un enseignant impose de nouveaux concepts à ses apprenants, celui-ci prend part à les associer afin qu'ils puissent attribuer le sens et construire eux même leurs propres connaissances.

D'après le même auteur, l'enseignant n'intervient qu'en cas d'urgence en invitant l'apprenant à s'autocorriger pour une construction plus appropriée des connaissances, puisqu'il demeure à tout temps une référence de choix, fondée par une maîtrise assurée des savoirs, tant bien que l'apprentissage devient une expérience mutuelle pour les deux parties en question.

En ce sens, la théorie socioconstructiviste s'appuie sur une logique d'interaction et de partenariat équitable entre l'enseignant et l'apprenant, qui acteur central, il contribue à l'érection de son propre apprentissage.

- Conclusion :

Il est tout à fait évident qu'il est difficile de porter un choix quant au modèle d'enseignement et d'apprentissage, d'autant plus que la décision mérite longuement une analyse attentive des conditions de la situation d'enseignement et d'apprentissage et des méthodes pédagogiques appropriées. De plus, il est indispensable pour un enseignant de saisir le temps et les moyens en sa disposition et de prendre en considération, entre autre, les caractéristiques de ses apprenants et le contenu des informations à leur transmettre.

<u>Chapitre II</u> : L'enseignement/apprentissage de l'écrit - modèles et stratégies

1. Modèles de l'apprentissage de l'écrit :

- Introduction :

Nul ne peut s'en passer de l'apprentissage de nouvelles valeurs et attitudes. Pourtant combien les processus d'apprentissage sont fragiles, complexes, imprévisibles et subjectifs. Il peut être individuel et/ou collectif, comme c'est le cas dans la lecture et l'écriture, ou parallèlement collaboratif dans le cas de la recherche. Dans le cadre de cette fragilité, qu'est-ce qu'un apprentissage de l'écrit ?

Pour répondre à la question, bon nombre de didacticiens comme Sophie Moirand (1979) estime que la réflexion ne peut se limiter à l'acquisition de connaissances, de pratiques, de compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition et la présentation.

Habituellement, l'enseignement/apprentissage de l'écrit repose sur la perception et la maîtrise des règles de grammaire et des règles de correspondances graphiques censées rendre l'apprenant indépendant. Aujourd'hui, selon Godenir Terwagne (1992, p. 56), ce principe est plutôt remis en cause :

‘‘*Ecrire ce n'est pas encoder le langage oral en lettres. L'écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme. Ecrire ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage.***’’**

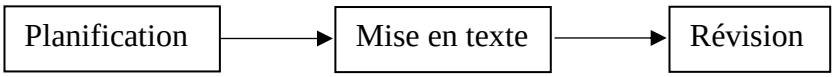
Certes, pour apprendre à écrire, la tâche consiste à acquérir ou à modifier une représentation de l'environnement de façon à permettre avec celui-ci des interactions de plus en plus efficaces. De plus, la production d'un texte écrit nécessite l'engagement de plusieurs niveaux de traitement de texte, allant de l'organisation du plan initial jusqu'à la transmission du message.

Alors comment parvient-on à écrire aisément un texte qui obéit aux normes de la communication ? Qu'est ce qui garantit une production scripturale de bonne qualité ?
Autant de questions posées par les spécialistes qui, pour répondre, sont contraints de s'orienter vers l'étude des modèles de l'écrit.

1.1. Le modèle linéaire :

Bien qu'il soit dépassé par rapport aux recherches récentes, puisqu'il a marqué les années 1960 et 1970, le modèle linéaire a été largement prédominant jusqu'au début des années 1980, et continue encore de peser sur l'enseignement d'aujourd'hui, dans la mesure où il retrace l'itinéraire des unités d'enseignement et certains processus de la production écrite. Si incomplet qu'il soit, ce modèle, développé par d'autres recherches complémentaires, procure un cadre de base pour de multiples applications didactiques.

Empruntant fortement des pratiques professionnelles de l'écriture, le modèle linéaire représenté par G. Rohnman (1965, p. 209-211) et cité par Christian Olivier, se distingue par la définition des processus d'écriture en trois opérations successives :



En effet, la première étape convenue est de faire l'inventaire de ce que le scripteur a à dire en sélectionnant les idées dans un premier temps, puis rassembler les connaissances nécessaires, ensuite les organiser et les structurer dans le but de les exploiter ultérieurement dans la production textuelle. Puis, dans la deuxième étape le scripteur procède à la mise en texte des idées sélectionnées, en d'autres termes, conduire l'opération d'écriture. Ainsi, dans cette perspective, l'écriture est considérée comme interprétation de connaissances structurées. Enfin, en procédant à l'analyse du texte, la révision est considérée comme dernière étape de l'écriture, elle permet au scripteur d'effectuer une mise au point indispensable afin de traduire au mieux ce qu'il a à dire et par la suite obtenir un texte qui répond aux critères formels et aux normes langagières.

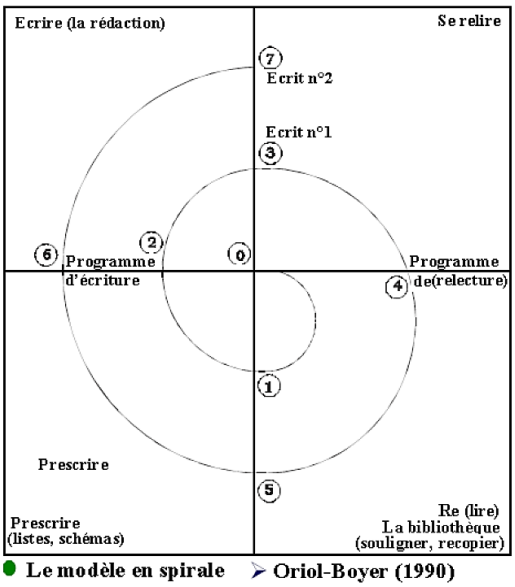
Ainsi, selon le même auteur, **''***du point de vue philosophique, la révision considère le texte produit comme une interprétation organisée, un système de diffusion du savoir dans lequel le sujet écrivant est réduit à un rôle de scripteur exécutant des opérations successives***''**.

En fait, les didacticiens reconnaissent à ce modèle les trois grandes étapes : une phase de préparation, une phase d'écriture proprement dite et une phase de révision qui seront enrichies ultérieurement par des réflexions scientifiques.

1.2. Le modèle en spirale :

S'entremettant entre le modèle linéaire et celui de Hayes et Flower (1981), le modèle en spirale a été amplement développé par Claudette Oriol-Boyer (1990, p. 69) puis repris par ses anciens collègues, dont Alain André (2007) et Isabelle Rossignol (1997).

Il se concentre sur la spirale ‘‘d'écriture – lecture – écriture’’ du texte produit, sur les interactions lecture – écriture en écartant le scripteur lui-même ainsi que le contexte de production.



Le modèle en spirale ➢ **Oriol-Boyer (1990)**

Pourtant, à l'exception de la métatextualité, les ateliers de l'auteur se concentrent sur un texte pris en dehors de tout contexte quoi qu'il soit. D'autre part, le schéma du modèle en question a été proposé à la communauté scientifique au début des années 1990 par Claudette Oriol-Boyer tout en introduisant le principe de récursivité.

En effet, ce principe de répétitivité divise le processus ‘‘ écriture – lecture – écriture’’ en quatre opérations qu'on peut distinguer sur le schéma et qui sont représentées par les quatre secteurs du carré. Outre, le modèle nous précise aussi, qu'il peut y avoir des transpositions le long de la spirale et au cours même de la progression, néanmoins, selon les critiques, ‘‘*des phénomènes de réécriture ponctuels pouvant apparaître pendant la phase de relecture ; Ce qui conduit à un échec du projet* ’’.

Ainsi, pour plus de précision dans l'interprétation du schéma ci-dessus ; nous proposons un résumé de lecture selon Claudette Oriol-Boyer (1990, p. 69-82) :

D'abord, le secteur (1) de la spirale renvoie au circuit d'une lecture antécédente qu'un scripteur possède d'avance, ce qui permet à son projet d'écriture d'émerger.

Puis, au second plan arrive, la mise en œuvre d'un programme d'écriture sur la base de plusieurs activités scripturales préalables, telles que la conception de listes de mots, de fragments de textes, de représentations et d'agencements.

En fait, ce programme permet l'apparition d'un texte initial qui va être lu lors d'ateliers d'écriture par son scripteur ou par d'autres lecteurs, notamment pour procéder à une autopsie minutieuse du texte produit.

Ensuite, le secteur à venir (4–5) répond à une phase de nouvelles lectures (textes d'appui) et conduit à d'autres écrits préalables (prise de notes, structuration des idées) permettant la production d'une nouvelle version du texte (1), qui entre temps est devenu partie incorporée dans le répertoire. Ainsi, le parcours se poursuit jusqu'au moment où les versions successives se ressemblent autant que le découpage en phases se transforme en spirale.

En effet, certains spécialistes des ateliers d'écriture pensent que le modèle en spirale ne correspond pas en grande partie à la réalité d'une production autonome que l'écrivant conduit, il semble avantager l'apprentissage de l'écriture. De plus, il permet de mettre en lumière les multiples interactions constantes entre la lecture et l'écriture, dans la mesure ou les deux applications se complètent simultanément.

A ce propos, Claudette Oriol-Boyer (1990) conclut : *'' si lire apprend à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire car dans l'écriture, la rencontre avec le matériau langage est plus forte que dans la lecture. Les tentatives d'écriture ne s'oublient jamais et entretiennent le besoin de lire''.* Pour intéressant qu'il soit, ce modèle révèle combien le fait d'écrire prend part à la modification du programme d'écriture en soi-même.

1.3. Le modèle cognitif :

Confrontée à la critique génétique des textes qui s'occupe abondamment de l'activité scripturale des professionnels, notamment celle des écrivains, la psychologie cognitive s'est orientée, dans les années 1980, vers l'exploration des pratiques scripturale des non-professionnels, en particuliers les écrivants scolaires. En effet, les chercheurs ont élaboré des protocoles d'observation et d'analyse de brouillons d'écrivants scolarisés pour mettre au point un nouveau modèle plus complet de la rédaction textuelle. Ainsi, plusieurs modèles d'écriture ont été présentés à la communauté scientifique, mais le plus couramment cité est certainement celui de Hayes et Flower (1980), qui demeure largement diffusé en recherche didactique.

Depuis son entrée en épreuve, ce modèle a connu beaucoup de progrès, proposant une tendance appliquée sur l'activité rédactionnelle plus opératoire, ce qui nous conduit à présenter son parcours depuis sa première apparition.

1.3.1. Modèle de Hayes et Flower (1980) :

Considérablement servi comme référence à de nombreux travaux, les auteurs de ce modèle, Hayes et Flower, se sont appuyés sur des expériences réalisées à partir de protocoles verbaux coexistants pour reconnaître l'ensemble du dispositif entrant dans la production écrite. Leur objectif ne se limite pas uniquement à l'identification des processus rédactionnels et à la détermination de l'origine des difficultés rencontrées, mais tout au plus, saisir les conditions dans lesquelles il est possible d'améliorer les productions écrites, et proposer une description précise de l'activité rédactionnelle et de ses liens avec l'environnement ou le contexte de la tâche et le système cognitif du rédacteur. C'est ainsi qu'ils ont proposé un modèle composé de trois éléments importants :

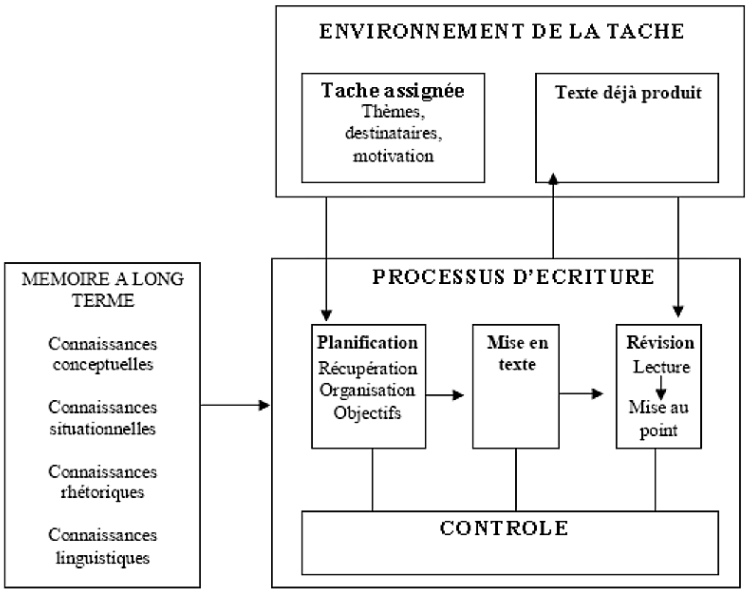


Figure 1 : Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)

D'abord, il y a **''***l'environnement ou contexte de la tache***''** qui comprend l'ensemble des propriétés engagées dans la tache elle-même, c'est à dire, les thèmes entrepris, les destinataires et la motivation soulevée auprès du scripteur. De plus, le contexte compte **''***le texte déjà produit***''**, qui devient un propos extrinsèque par rapport au processus d'écriture dès qu'il est créé.

Puis, **''***la mémoire à long terme***''** qui associe toutes les connaissances procédurales et déclaratives (règles de grammaire, d'orthographe, de lexique, de conjugaison), les

métaconnaissances que le sujet possède ainsi que le contrôle qu'il exerce sur son propre système cognitif, (éléments ayant la faculté d'intervenir dans le contexte de la tâche), les plans d'écriture (argumentation, dissertation, description, exhortation, narration).

Ensuite, il y a toutes les expériences antérieures qui peuvent être considérées comme source dans laquelle le sujet puise ses informations.

Enfin, ‘‘*le processus d'écriture*’’, qui englobe les quatre sous processus décrits à savoir la planification, la textualisation, la révision (activité de retour sur le texte déjà écrit ou en cours de réalisation) et ‘‘*le contrôle*’’. Quant au repérage de l’erreur, cela nécessite de saisir l’incompatibilité entre le texte écrit et la représentation faite stockée en mémoire. Cependant, le diagnostic renvoie à la catégorisation de l’erreur et à sa détermination.

Selon Hayes & Flower (1980), explique qu’il n’y a pas de mode de fonctionnement hiérarchique des processus qui, à tout moment, peuvent passer au premier plan cognitif ou s’infiltrer dans les autres processus. En revanche, la mémoire de travail sera plus ou moins surchargée selon le type de processus en action, ce qui donne l’impression que ce concept joue un rôle influent dans la réussite d’une activité scripturale.

1.3.2. Le modèle de Flower & Hayes (1981) :

Contrairement au premier modèle, le second proposé l’année suivante par les mêmes auteurs (1981) était bidirectionnel, c'est-à-dire à double sens entre le contexte de la tâche et le processus d’écriture, de même qu’entre ce dernier et la mémoire à long terme.

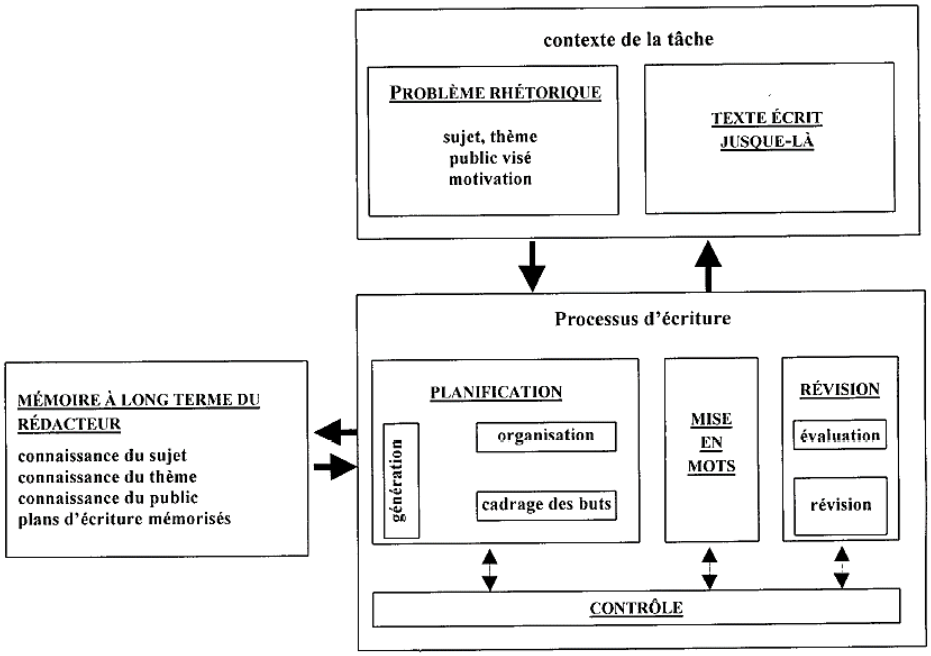


Figure 2 : Hayes et Flower (1981)

Selon Laurent Heurley (2006) qui présente d'ailleurs le modèle ci-dessus, l'idée extraite du modèle se situe au niveau de la boite du **''***processus d'écriture***''** et regroupant **''***planification, mise en mots, révision et contrôle***''**, tandis que **''***la boite de mémoire à long terme du rédacteur***''** et celle du **''***contexte de la tache***''** signalent les éléments extrinsèques au processus d'écriture qui participent à la tâche de production écrite.

Le même auteur ajoute que dans le modèle de Flower et Hayes (1981), ''*le cadrage des buts*'' constitue une opération qui s'effectue fréquemment dans une forme non rédigée puisqu'elle porte sur la convenance d'un texte aux attentes, qu'elles soient internes ou externes au scripteur. Quant à la **''***la mise en mots***'',** c'est la mise en phrases acceptable de l'information comprise dans la mémoire du scripteur, qui doit confronter des contraintes de type microstructure (lexique, orthographe, syntaxe) et de type macrostructure (cohérence, cohésion, type de texte, structure de texte), quoique le terme **''***mise en texte***''** ; inclut l'activité de rédaction dans son sens large, c'est-à-dire, à la fois microstructure et macrostructure.

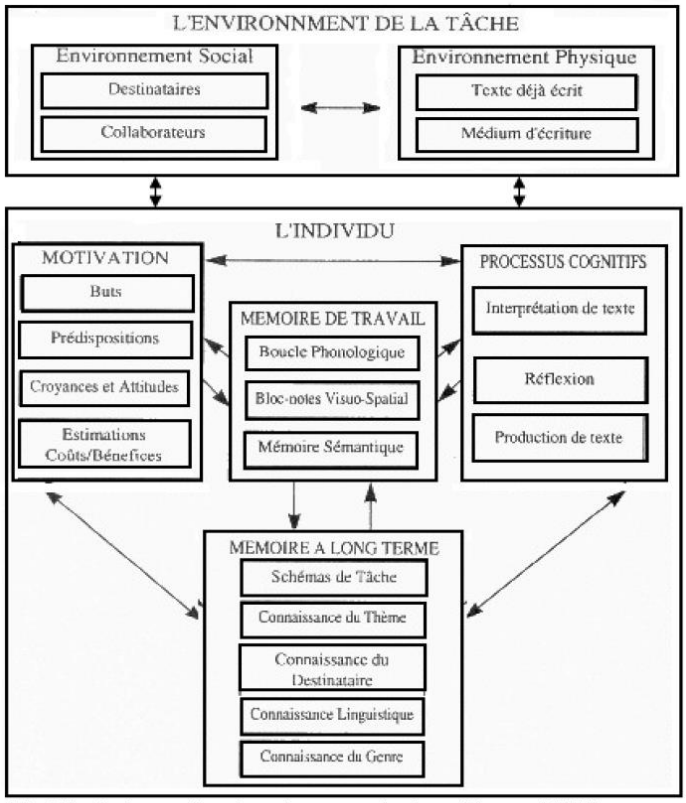
En effet, on pense que le scripteur dispose de critères naturels de sélection qu'il pourrait associer au **''***cadrage des buts***''** du modèle, ainsi, plus il est prêt à agir, plus il est qualifié pour trier les contenus conçus, le long du processus d'écriture. Le modèle présente ensuite, **''***la révision***''** qui s'effectue à la fin de la rédaction et qui a pour rôle, le perfectionnement de la qualité du texte écrit lors de **''***la mise en texte***''**. Pour vue que soit réalisé, le scripteur est contraint d'employer les ressources de la langue de manière correcte afin de repérer les lacunes du texte rédigé.

D'autre part, **''***la mise au point***''** se manifeste à tout instant sans forcément suspendre le processus d'écriture et accorde au scripteur une dernière révision du texte produit dans laquelle, il corrige les erreurs repérées au moment de la lecture, restaure les éléments nécessaires à la compréhension et enfin réécrit le texte.

Enfin, le modèle de Flower et Hayes (1981) est dominé par **''***le contrôle***''** détenu par le scripteur, lui permettant de revenir au fur et à mesure, sur les taches d'écriture de la progression rédactionnelle qui seraient déjà achevées. En cas d'absence il sera pratiquement ressenti, puisque certaines tâches de l'activité rédactionnelle ne seront pas certainement accomplies.

1.3.3. Le modèle de Hayes (1996) :

L'importance essentielle du récent modèle de Hayes (1996) réside dans la prise en considération du scripteur de façon plus attentive, ainsi que le rôle joué par la mémoire de travail dans l'activité rédactionnelle.



Modèle de la production de textes écrits _ Hayes (1996)

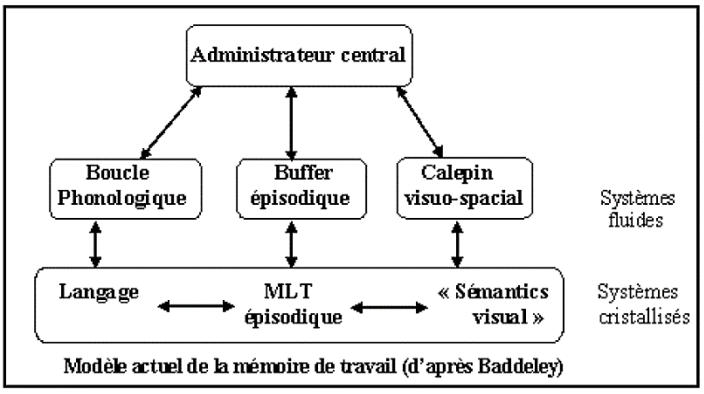
D'après Chréstine Barré-De Miniac (1996), le nouveau modèle est une réorganisation générale qui comprend deux nouveaux éléments importants :

En premier lieu, l'environnement de la tâche qui, à son tour, se divise en deux sous-éléments en l'occurrence l'environnement social englobant d'éventuels associés, le destinataire et autres textes disponibles. En second lieu, l'individu qui, lui aussi compte quatre sous-composants engagés dans le processus rédactionnel : trois fonctions cognitives déjà présentes dans le modèle ancien, en plus d'un autre processus comme celui de la résolution de problèmes et la lecture. Selon Annie Piolat (1998), toute la réflexion du récent modèle repose sur les représentations internes créées par l'interprétation du texte et mises en œuvre dans le contexte de la tache écrite en vue d'en engendrer de nouvelles. En d'autres termes, cette application succède au processus de révision et la lecture se passe pour élément central dans le processus rédactionnel, puisqu'elle participe à l'exploit du rédacteur. Enfin, selon le même auteur, le récent modèle prend part à la performance du rédacteur selon trois axes : d'abord, on lit pour

définir la tâche, ce qui va nous permettre de façonner l'interprétation qu'on se fait de la tâche, puis on lit pour comprendre, ce qui conduit à installer en nous une représentation interne du texte et ensuite, on lit pour réviser, ce qui conduit à identifier les problèmes du texte.

1.3.4. Modèle de Baddeley (1996) :

Assimilé dans le modèle de Hayes, le modèle de Baddeley (1996) est centré sur l'architecture de la mémoire de travail et la considère en tant qu'un système temporaire de stockage qui contribue à la manipulation et au traitement de l'information pendant la réalisation de taches cognitives diverses.



Modèle actuel de la mémoire de travail (d'après Baddeley)

Ce modèle est composé de plusieurs modules importants: au départ il était formé par un administrateur central, une bouche phonologique et un calepin visuo-spacial.

- L'administrateur central : un système attentionnel ayant une capacité limitée. Il remplit quatre fonctions : organiser l'exploit dans deux taches distinctes, exécuter et alterner entre des stratégies de récupération et sélectionner le système qu'il faut utiliser, contrôler le processus qui assure l'activation des informations pertinentes à un moment donné et maintenir et à manipuler l'information en mémoire long terme.

Selon Gaonac'h, D (1991), le modèle *'' assure aussi la planification et la mise en œuvre de nouvelles activités, et en cas de besoin l'articulation entre plusieurs activités et permet l'intégration des opérations de traitement des systèmes esclaves, qui sont la boucle phonologique et le calepin visuo-spacial''.*

- La bouche phonologique : permet le stockage des informations verbales à partir d'informations visuelles et comprend d'abord, le stock phonologique à court terme qui est le réservoir dans lequel se trouve l'information verbale sous forme de sons puis, la boucle articulatoire qui accorde l'autorépétition (l'exemple de la voix intérieure). Elle n'est exclusivement activée que lorsque le textes se confirme difficile à comprendre. Par contre si le

texte se révèle facile, le traitement s'accomplit visuellement en activant tout simplement la mémoire sémantique sans passer par la boucle articulatoire.

- Le calepin visuo-spacial : permet temporairement, le stockage des images mentales et surtout de conserver des informations visuelles et spatiales. D'après Catherine Monnier & Jean-luc Roulin (1994, p. 426) **''***le calepin visuo-spatial seraitresponsable du maintien des informations spatiales et visuelles, ainsi que de la formation et de la manipulation des images mentales***''**.

Cependant, la différence entre la présente architecture et celle de Hayes c'est l'addition d'un registre supplémentaire nommé **''***mémoire sémantique***''** qui a pour fonction ; garantir la conservation d'unités sémantiques indispensables à l'évolution des traitements de formulation tout en garantissant la conception du message écrit. Alors que les structures grammaticales et lexicales sont plutôt conservées dans la bouche phonologique.

Peu après (1999), Baddeley a complété son modèle en joignant un quatrième élément qu'il nomme **''** *Buffer episodic***''** c'est-à-dire **''**Mémoire tampon**''**, qui selon lui est un système géré par l'administrateur central, ayant une capacité de stockage réduite qualifié pour le maniement des informations de nature multidimensionnelles dérivant de **''***la mémoire à long terme***''**.

D'autre part, le terme **''***episodic***''** explique Catherine Monnier (1994, p. 426) renvoie au fait que ce tampon **''***buffer***''** conserve des épisodes dans lesquels les données sont intégrées et assure une fonction décisive lors du transfert et de la récupération d'informations depuis la mémoire à long terme épisodique.

Le modèle de Baddeley (1996) est éprouvé dans l'état absolu de la production de textes. Il sert de référence pour décrire le processus rédactionnels (les traitements de l'écrit) selon qu'ils impliquent des représentations phonologiques et/ou visuospaciales.

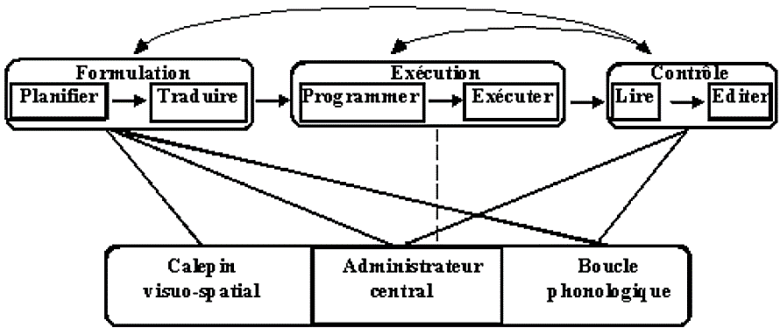
1.3.5. Modèle de Kellogg (1996) :

Reposant sur le modèle de mémoire de travail de Baddeley, d'après beaucoup de chercheurs, le modèle de Kellogg (1996) semble être le seul à livrer une interprétation relative à la gestion des processus rédactionnels ayant rapport aux caractéristiques fonctionnelles et aux capacités limitées de la mémoire de travail. Ce modèle distingue trois catégories de processus rédactionnelles garantissant des rapports étroits, considérées comme systèmes de production du langage et pouvant être activés conjointement:

- La formulation assure les traitements liés à la traduction des idées en langage et à leur gestion.

- L’exécution accorde la transcription graphique du texte.
- Le contrôle permet d’évaluer le texte semi-produit ou déjà produit.

En effet, à l’instar du modèle de Hayes & Flower, chacune de ces catégories est constituée de deux sous-catégories ou processus rédactionnels de base, regroupant eux-mêmes plusieurs sous processus.



Kellogg, R.T. (1996) ; Modèle de la mémoire de travail

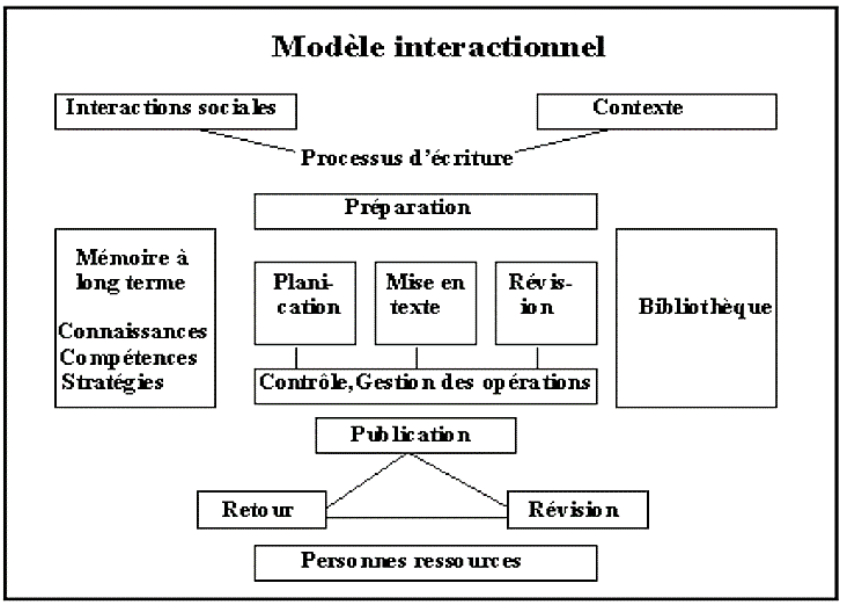
De plus, l’avantage principal du modèle de Kellogg est donc de localiser et de définir avec précision la valeur de chaque traitement assuré par les systèmes et les processus rédactionnels. Pour ce faire, Kellogg suppose que :

- Dans le système de formulation, le scripteur récupère les idées sous forme d’images mentales, c’est pourquoi la procédure de planification requiert le calepin visuo-spatial et l’administrateur central. Tandis que le processus de mise en texte nécessite l’administrateur central et la boucle phonologique.
- Dans le système de l’exécution, le processus de programmation sollicite l’administrateur central, néanmoins lorsque l’exécution graphique est automatisée, cela ne nécessite aucun traitement en mémoire de travail.
- Dans le système de contrôle, le processus de lecture nécessite à la fois l’administrateur central et la boucle phonologique, par contre le processus d’édition demeure onéreux pour l’administrateur central.

Ainsi, le modèle de Kellogg est proportionnellement récent et n’a été mis en œuvre qu’en 1996, ce qui a incité les chercheurs à engager des tests, visant à estimer l’intérêt pour la mémoire de travail en production écrite.

1.4. Le modèle des interactions sociales :

Mis en lumière par Martin Nystrand vers la fin des années 1980, le modèle de l'interaction sociale considère le texte produit, non seulement comme le fruit d'un assemblage, mais plutôt comme une négociation du sens entre l'écrivant et le lecteur en vue de créer un cadre pour la signification du texte. C'est-à-dire que le sujet écrivant cherche à prendre en considération le point de vue de son lecteur, autant que ce dernier lit le texte avec l'idée de découvrir le point de vue défendu par l'auteur du texte. En fait, il ne s'agit pas de traduire les idées du rédacteur mais de coordonner avec le lecteur à l'émergence d'un sens négocié.



A ce titre, Claudette Oriol-Boyer (1990, p. 69-82) précise que le modèle interactionniste, lors du processus d'écriture, le rédacteur est doté de compétences qui varient selon le type de textes et, qu'à ce titre, il propose trois opérations essentielles :

a- Initialisation du discours écrit : La particularité du début du texte fait de lui qu'au départ il organise un cadre social de référence entre les deux partenaires de la communication : l'écrivant et le lecteur. En incluant des éléments métadiscursifs, il accorde au lecteur assez d'indices pour s'informer rapidement du genre de texte et comment le lire.

b- Régulation du discours écrit : Avec l'installation du cadre social de référence, chaque information constitue un élément modificateur dans le texte produit. En d'autres termes, l'écrivant vérifie ses informations de façon qu'elles ne constituent pas d'éventuelles incompréhensions pour la réciprocité écrivant–lecteur. Par conséquent, lorsque l'écrivant ne parvient pas à identifier les confusions qui parasitent l'interprétation de son texte, il en découle

des élaborations inadéquates au niveau du genre (mauvaise interprétation du texte), au niveau du sujet (dire trop sur trop peu de points) ou bien au niveau du commentaire (dire trop peu sur trop de points).

c- Elaborations du rédacteur : Lorsque les trois types d'élaborations citées au préalable parviennent à toucher la limite présumée des capacités de traitement de l'information du lecteur, à ce moment, l'écrivant réalise de nouvelles conceptions (chapitres, sections, paragraphes…etc.).

En effet, pour ce modèle, l'interaction entre pairs est réputée socialement indispensable. Ainsi, la connaissance est conçue sur un plan social, impliquant des négociations du sens entre écrivant et lecteur ; si bien que l'apprentissage s'accomplit par le biais d'opérations naturelles d'écriture dans un contexte de réciprocité.

- Conclusion :

En accordant aux différents modèles de l'écrit l'intérêt qu'ils méritent, nous entendons sans doute reconnaître l'influence qu'entraîne de départ le matériau linguistique et littéraire pour le processus d'écriture. Ainsi, l'influence dirigée simultanément par le matériau linguistique et littéraire collecté au moment de la préparation et le contexte de la tâche, débouche sur la définition du processus d'écriture comme nécessairement, l'interprétation de quelque chose à faire et non pas forcément comme quelque chose à dire. Ceci explique parfois, que se sont bien les mots et les structures qui écrivent le texte et non pas les écrivants eux-mêmes.

2. Les stratégies d'apprentissage de l'écrit : Comment les élèves apprennent-ils ?

- Introduction :

Ces dernières années, d'importantes recherches en matière d'acquisition de compétences scripturales sont conduites par les chercheurs pour définir ce qu'ils prétendent dans un sens global comme **''***stratégies d'apprentissage***''**. Néanmoins, le concept présente une certaine divergence et il est loin de réunir l'ensemble des visions. C'est pourquoi on trouve dans certaines études une différence de taille entres les stratégies d'apprentissage accordées par l'enseignant aux apprenants et les stratégies d'écriture développées en toute autonomie par ces mêmes apprenants à partir de connaissances antérieures ou compétences acquises.

2.1. Définitions des stratégies de l'écrit :

Pour ne pas confondre les stratégies d'apprentissage des enseignants avec ceux des apprenants, nous avons pris soin de présenter ici quelques exemples qui répondent évidemment aux intérêts de notre travail. ‘‘Stratégie’’ ou‘‘*Stratighia*’’ comme l'explique l'étymologie, du mot **‘‘** Stratigos**’’** est à l'origine, un terme militaire qui s'est répandu dans d'autres domaines et qui signifie ;

- ‘‘Ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis’’. (Feuillet, Paris, 1881, p. 121)

Ce qu'on entend par actions coordonnées, c'est la manière d'organiser, de structurer un travail de recherche, d'expérimentation et d'enseignement, d'harmoniser l'ensemble des conduites en fonction d'un résultat. Quant à l'approche actionnelle, qui accorde un grand intérêt pour les stratégies dans l'acquisition des apprentissages, Jean- Pierre Robert (2008 : 190) définit la stratégie comme :

- ‘‘*Tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tache qu'il se donne ou qui se présente à lui*’’. Cela signifie, la mise en ordre des actions conduites pour la réalisation des fonctions. En didactique des langues, Paul Cyr (1996, p. 5) précise que les stratégies signifient :

- **‘‘** *un ensemble d'opérations mises en oeuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible***’’.** Quant à Pressley, Goodchild, Fleet et Evans cités par Mireille Falardeau (1993, p. 308), ils proposent la définition suivante :

- ‘‘*Les stratégies sont des processus ou séquences de processus qui, quand on les mesure aux exigences des tâches, ils facilitent la performance*’’.

D'autre part, parmi les définitions qui investissent mieux la notion de stratégies, on présente celle donnée par Wenden. A.L (1987, p. 7), dans laquelle il avance que les stratégies d'apprentissage sont :

- ‘‘*Des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication*’’.

On entend dire, les apprenants qui présentent une certaine autonomie, par rapport à leurs camarades, dans le maniement de la langue, l'exploitation des savoirs et savoir-faire et qui parviennent à faire des choix qui débouchent sur une série d'opérations combinées.

En effet, les opérations effectuées par les apprenants, les méthodes engagées et les procédés sélectionnés sont généralement ajustés aux finalités et objectifs de l'apprentissage et sont nécessaires pour la réussite des stratégies prises. Alors, en quoi les stratégies d'apprentissage sont–elles si importantes ?

2.2. L'intérêt des stratégies de l'écrit :

Devant apprendre à utiliser la langue à bon escient dans l'apprentissage de l'écrit, les apprenants ne sont pas restés insensibles. Selon Sylvie Cartier (2000), ils participent fortement sur la base de nouvelles expériences, en tirant profit des compétences et des connaissances antérieures (savoirs et savoir-faire) pour se fixer des objectifs appropriés et choisir des stratégies qui répondent le mieux à leurs attentes.

Dans ce sens, des chercheurs comme Weinstein (1994), cité par Sylvie Cartier (2000), ont montré que **‘‘** *les élèves qui réussissent bien leurs cours sont ceux qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir avec succès les différentes activités qui leur sont proposées***’’**.

Elle ajoute que les apprenants, assistés par leurs enseignants, ont besoin de développer rapidement une conscience stratégique à l'écrit, en particulier ceux qui présentent certaines lacunes.

- D'abord, ils apprendront lentement à se servir de stratégies selon les besoins.
- Puis, ils parviendront à découvrir l'utilité de la stratégie conçue par l'enseignant.
- Ensuite, ils se l'approprieront graduellement dans le cadre de l'activité de production écrite.
- Enfin, pour faire preuve d'autonomie dans la gestion de leurs apprentissages, ils sont appelés à se servir de stratégies qu'ils ont développées eux-mêmes, en s'inspirant des stratégies acquises.

Pour réussir en classe, l'intérêt accordé à l'apprentissage de l'écrit conduit l'apprenant à se servir de stratégies en contexte authentique, c'est-à-dire, reliées aux activités accomplies en cours. Ce concept est relevé dans les travaux de Jean Tardif (1992) qui prône **‘‘***l'apprentissage des stratégies dans un contexte d'acquisition de connaissances spécifiques***’’**.

Enfin, les nouvelles stratégies que les apprenants parviennent à développer vont progressivement contribuer à **‘‘***la mise à jour***’’** des connaissances, des compétences et des attitudes, qui ainsi, leur permettront **‘‘***d'apprendre à apprendre à écrire***’’** en toute autonomie.

De plus, pour qu'ils réussissent en stratégies d'écriture, ils sont appelés à évaluer constamment leurs compétences et surmonter les difficultés qu'ils rencontrent au passage.

2.3. Stratégies d'écriture de l'apprenant :

Dans l'ensemble, les stratégies, techniques ou opérations menées dans le cadre de l'écrit par l'apprenant sont des actions qui favorisent l'acquisition des compétences, le stockage des informations et l'exploitation raisonnable des données. Ainsi, leur usage approprié lui accorde un apprentissage varié, plaisant, efficace, rentable et de plus en plus autonome.

En revanche, les stratégies réparties dans le présent mémoire de recherche renvoient particulièrement à la pratique d'écriture et ne doivent faire l'objet de confusion avec les autres stratégies d'apprentissage et d'acquisition. Ils se distinguent par leur obéissance aux processus d'écriture revendiqué par l'approche cognitive, à savoir ; **''***la planification***''**, **''***la mise en texte***''** (textualisation), **''***la révision***''** et **''***la correction***''** (le contrôle).

2.3.1. Stratégies de planification :

Les stratégies de planification sont des opérations organisées par l'apprenant en vue de réussir son activité scripturale, à l'aide d'objectifs fixés et de moyens appropriés sur une période déterminée. Selon Hayes et Flower (1981), il s'agit d'actions profondes et intellectuelles des perceptions qui devront être employées pour produire un texte.

Selon Préfontaine clémence (1989), cette opération permet à l'apprenant de se construire une représentation interne des connaissances en utilisant trois principes:

2.3.1.1. Production d'idées :

- Se servir d'outils qui facilitent l'organisation du texte à écrire.
- Sélectionner les informations à saisir tout au long de l'écriture du texte.
- S'inspirer de modèles externes pour produire un texte original.
- Explorer les idées obtenues en consultant l'avis d'autrui.
- Paraphraser en transposant d'une langue à une autre, d'une culture à une autre.

2.3.1.2. Organisation des idées :

- Se référer aux directives et consignes données.
- Classer les idées importantes selon l'ordre de priorité.

- Etablir un rapprochement entre les différentes idées produites.
- Réorganiser les contenus reçus et éliminer des idées non retenues.
- Reconstituer la notion de temps et d'espace adaptés au texte à écrire.
- Établir des structures à l'aide des informations choisies afin d'élaborer un plan.

2.3.1.3. Cadrage des buts :

- Envisager les étapes de production qui conviennent.
- Déterminer les objectifs du scripteur (genre de texte à produire, message transmis, catégorie de lecteurs…etc.).
- Réajuster les objectifs pendant la production de texte.
- Limiter objectivement les finalités et objectifs à l'écrit.

2.3.2. Stratégies de mise en texte :

Dans **''***écrire et enseigner à écrire***''** Préfontaine clémence (1989) explique que les stratégies de mise en texte visent, non seulement la production du texte, mais à ''mettre en pratique les automatismes pour corriger les fautes dès qu'on écrit''.

Etant complexe, cette étape s'active dès que l'apprenant se met à noter ou entreprend la rédaction de son brouillon, en introduisant les attitudes et les compétences nécessaires dont l'orthographes d'usage, la grammaire de texte (cohérence), le choix du vocabulaire (lexique) pour accorder une forme linguistique au texte produit.

Enfin, l'étape de mise en texte permet à l'apprenant de :

- Activer les informations stockées dans la mémoire à long terme.
- S'engager pleinement dans l'écriture sans heurter les idées.
- Développer les idées sélectionnées (analogies, antithèse, etc.)
- Honorer le plan du texte en consultant d'autres écrits.
- Sélectionner des combinaisons possibles pour une même idée.
- Respecter l'unité du texte en structurant le champ lexical.
- Réemployer des expressions, des formules ou des notions grammaticales enseignées en classe (ex. : le genre et le nombre, les temps de verbes).
- Enrichir la mise en texte en employant la ponctuation, des synonymes, des antonymes, des figures de style (périphrases), des articulateurs logiques ou chronologiques.
- Réaliser une mise en page et un support de diffusion, appropriées.

2.3.3. Stratégies de révision :

Selon Fitzgerald (1987), la révision permet de **‘‘***réduire l'écart entre le texte prévu et le texte effectivement produit***’’**. En d'autres termes, les stratégies de révision accordent à l'apprenant des pauses pendant la rédaction dans lesquelles il parvient à réviser constamment son texte. A travers ces stratégies, l'apprenant interpelle constamment des processus mentaux variés:

- Vérifier les choix linguistiques et textuels.
- Vérifier les procédés textuels (narratifs, explicatifs, expositifs, argumentatif…etc.)
- Vérifier la mise en place des connecteurs, l'enchaînement.
- Vérifier les règles de cohérence du texte, l'enchaînement des idées, le sens.
- Essayer différentes réorganisations du texte.
- Examiner les formulations de phrases et de texte.
- Effectuer une comparaison de façon contrastive des éléments de la langue cible avec des éléments de la langue maternelle.
- Se distancier du texte écrit pour une meilleure relecture.

2.3.4. Stratégies de correction :

Les stratégies de correction concernent particulièrement le traitement des erreurs de surface, comme l'orthographe d'usage, la grammaire, la ponctuation…etc. A ce niveau l'apprenant doit :

- Mobiliser ses connaissances pour effectuer des relectures ciblées.
- Consulter des outils de référence d'autocorrection (boîte à outils, dictionnaires, correcteur orthographique, conjugaison, grammaire, logiciels, base de données …).
- S'approprier d'une formalité de correction systématique de la syntaxe.
- Coopérer avec d'autres apprenants (en classe) en vue d'améliorer le texte produit.
- Solliciter des suggestions pour en améliorer la structure, le contenu, ou la présentation visuelle.

- Conclusion :

Enfin, les quatre opérations arborées par les spécialistes de la didactique de l'écrit dans le présent mémoire de recherche et qui sont utilisées par l'apprenant, expliquent ce qui se passe dans la tête de ce dernier. L'intérêt qu'ils présentent accorde aux chercheurs une meilleure compréhension des erreurs par l'explication préalable des causes possibles.

Ils décrivent les différentes actions et comportements, qu'un apprenant-scripteur entreprend avant, pendant et après l'activité d'écriture. Ils nous permettent aussi de savoir comment l'apprenant parvient-il à développer sa conscience stratégique à l'écrit, à déclencher des actions, à conduire des opérations qui l'aideront à contrôler la gestion de l'activité scripturale.

3. Stratégie à adopter :

3.1. Eveil de l'intérêt :

Pour que l'élève écrive volontiers, il faut qu'il ait quelque chose à dire / écrire et qu'il ait l'envie de le dire / écrire. A cet effet, il faut créer une situation stimulante pour l'apprentissage d'où l'importance et la nécessité primordiale de motiver, captiver, intéresser et impliquer les apprenants dans la réalisation de leurs activités et tâches écrites.

3.1.1. A long terme :

Il s'agit de l'organisation d'un projet d'écriture, par exemple :

- Affichage des meilleurs textes ou projets en classe.
- Copie des meilleurs paragraphes sur un cahier / registre d'honneur (spécial).
- Diffusion des textes dans le journal scolaire.
- Correspondance scolaire (interclasses ou inter-écoles).

3.1.1. A court terme :

Pendant la séance proprement dite, il faudrait :

- Introduire l'aspect ludique (le jeu) : La production matérielle d'un projet exige des apprenants la recherche de photos, d'images ou de dessins puis la confection de fiches cartonnées et le collage. L'expression iconique (l'image) précède l'expression linguistique.
- Changement de la disposition des tables scolaires pour permettre à l'apprenant de s'impliquer dans un travail de groupe (comme la réalisation d'un projet en binôme par exemple).
- Relier la séance de production écrite à ce qui a été étudié précédemment (les autres activités de langue).

3.2. Phase d'apprentissage :

Appelée aussi phase d'imprégnation, c'est le moment capital et le plus important de la séance.

3.2.1. A long terme :

L'apprentissage ou la préparation à la production écrite doit en principe se faire au cours de toutes les séances de la séquence du projet. Toutes les activités de l'unité didactique ou de la séquence convergent vers la production écrite et préparent progressivement l'apprenant à la phase capitale qui est l'expression écrite. Il est aussi recommandé de multiplier les occasions d'écrire, par exemple : habituer les élèves à la prise de notes dans toutes les séances de langue (éducation des habitudes rédactionnelles).

3.2.2. A court terme :

Pendant la séance de production écrite, on procède comme suit :

- Transcription du sujet (la consigne) sur le tableau.
- Lecture / compréhension du sujet (de la consigne), en faisant dégager ce qui est demandé (par les élèves) et comment faut-il l'écrire.
- Préparation collective : Il s'agit d'un travail collectif, oral et écrit, sur les ardoises ou les cahiers pour :

  – Rechercher des idées, des repères.
  – La chasse aux mots clés.
  – L'élaboration d'un plan à suivre, montage du paragraphe.
  – Aplanir les difficultés d'ordre orthographique.

3.3. Phase d'exécution :

C'est la phase d'application où les apprenants sont invités à produire, à titre individuel, le paragraphe demandé sur les cahiers d'essais (ou double feuilles), puis sur les cahiers de classe. Le sujet sera traité en classe, immédiatement après la phase d'apprentissage (imprégnation).

L'enseignent (e) surveillera la production progressive des élèves, il devra intervenir en cas de nécessité comme pour :

- Orienter les égarés,
- Signaler les erreurs et suggérer leur correction (par l'élève).
- Aider les moins habiles et encourager ceux qui font des progrès.
- Adopter une attitude tolérante, permissive : une erreur, chez un apprenant, est un passage obligé, c'est un cas naturel et normal, ce n'est pas un péché. Il faudrait déculpabiliser les élèves

et les éloigner de tout complexe d'échec ou de la crainte de faire des erreurs. Un produit écrit parfait n'existe pas dans la réalité.

4. Les stratégies d'écriture à maîtriser :

Pour rendre un élève autonome dans sa production écrite, il convient pour lui de maîtriser six (6) savoir-faire fondamentaux:

- Analyser et identifier un sujet.
- Mobiliser ses connaissances.
- Utiliser ces connaissances à bon escient.
- Compenser, savoir reformuler.
- Développer, organiser et planifier ses idées.
- Contrôler sa production à posteriori (se relire, nuancer, améliorer).

L'apprentissage de ces savoir-faire suit un processus bien précis, ciblé par des objectifs opérationnels spécifiques. D'abord, l'élève observe et analyse ce qu'ont dit et écrit les autres (compréhension orale et écrite). Il s'agira d'éviter tout ce qui pourrait être qualifié de hors sujet… Il passe ensuite par un stade de reproduction raisonnée : des objectifs précis et spécifiques sont fixés (recherche thématique, recours au dictionnaire, réécriture d'un texte, énoncé minimal, rédaction par imitation telle que lettre, CV, mode d'emploi…). En même temps, l'élève planifie ses idées, les organise et les développe. Puis vient le stade de la production. Il peut s'agir de travailler en expansion (enrichir un énoncé minimal) et simultanément de structurer cette production au plan linguistique, et logique. Enfin, la production écrite libérée ou créative.

De toute évidence, des prérequis sont nécessaires en amont de la production écrite. Entre autre, le scripteur doit avoir quelque chose à dire, il sait à qui il s'adresse, il sait le contenu de son message, et son pourquoi. D'autre part, la mise en forme du message répond à des critères de correction, de clarté, de cohésion et de cohérence. Kathleen Julié parle de mise en texte. Il s'agit pour l'élève de cerner :

- le but (narrer, décrire, comparer, discuter, persuader, informer),
- le contenu (thèmes, idées concepts, sentiments…),
- l'organisation logique des idées,
- le type de texte (lettre, rapport, réponse, publicité, poème…),

- la langue (grammaire, vocabulaire, cohésion interne, etc.),
- le style et niveau de langue exigés.

Par ailleurs, la maîtrise de la production écrite est le fruit d'un long processus d'apprentissage. Tous les éléments nouveaux découverts et manipulés au stade de la compréhension de l'écrit ou de l'oral sont souvent fixés grâce à des activités de transfert oralisées, puis écrites. Il s'agit souvent de productions semi-guidées, car l'écrit est aussi un outil d'apprentissage, stable qui permet la fixation et la mémorisation. L'élève atteint ainsi un meilleur degré de conceptualisation.

Au palier suivant, la fonction de communication se met en place. L'élève a peu à peu accès à l'autonomie langagière. Au lexique et aux structures langagières, on inclut des stratégies d'écriture. L'élève doit être capable de mobiliser efficacement les bons outils en fonction du discours à produire (caractéristiques formelles, stylistiques, modes discursifs). L'élève passe ainsi du mode de reproduction à un mode d'expression plus libérée et autonome. Les connaissances culturelles sont également importantes (emploi des formes contractées courantes à l'oral, mais réglementées à l'écrit).

Au primaire et au collège, la production écrite se limite à la construction d'énoncés simples (comme savoir poser une question, continuer une phrase, compléter un texte lacunaire, transposer, reformuler un énoncé, mettre en ordre des phrases ou des paragraphes, écrire le début ou la fin d'une histoire…) et à organiser leur enchaînement de manière chronologique ou logique. Les objectifs sont les mêmes que ceux fixés ci-dessus. Voici quelques exemples de démarches progressives à mettre en place :

Niveau 1: relier deux énoncés de manière logique, c'est à dire faire prendre conscience de la structuration d'un discours. Dissocier la proposition principale et sa subordonnée. Assortir un énoncé d'une justification (on va vers le discours argumentatif, compléter les bulles d'une page de B.D, remobiliser les acquis antérieurs. Créer un dialogue entre deux ou plusieurs personnages à la manière d'un pastiche.

Niveau 2 : composer un paragraphe, en intégrant le paramètre de la cohésion interne. On ne travaille plus seulement sur la phrase, mais sur le paragraphe. L'élève peut composer un paragraphe sur un de ses camarades de classe et faire deviner de qui il s'agit au groupe.

Niveau 3: rédiger une lettre en respectant son organisation spécifique (en-tête, dates, coordonnées). Le modèle de la lettre est un aboutissement exigible en fin de cycle moyen. Il s'agit d'imiter un modèle.

En fin d’année, on peut se baser sur le tableau à orientation fonctionnelle, en demandant aux élèves de manipuler ou confronter un certain nombre d'éléments dans leurs productions écrites.

<u>Chapitre III</u> : La production écrite en 5e AP

1. Introduction et différence entre "*expression*" et *"production"* :

La production écrite est un moyen de communication qui éternise les messages. Ne dit-on pas que « *Les paroles s'envolent mais les écrits restent* ». Pour le confirmer, il suffit juste de constater que les gravures rupestres des hommes préhistoriques, les hiéroglyphes (l'écriture des anciens égyptiens), les textes saints et textes sacrés, les anciens manuscrits… subsistent toujours jusqu'à présent après des siècles et des milliers d'années.

L'histoire du code écrit de la langue française remonte au 17° siècle, dit siècle des Lumières, et plus précisément en 1660 avec l'avènement de la Grammaire française (notionnelle et normative). L'institution de cette dernière par les moines de Port Royal avait pour objectifs la préservation de la pureté de la langue et la facilitation de son enseignement.

Si on reconnaît au code oral une certaine souplesse puisqu'il tolère une certaine liberté et une certaine spontanéité, le code écrit est par contre intransigeant car il exige des contraintes, comme le respect des normes, et de la réflexion.

La production écrite fait partie du code écrit (écrit/production). C'est une forme de communication au même titre que le code oral. Néanmoins, elle est différente de ce dernier.

Rappelons aussi que nous écrivons à des occasions très diverses et pour des raisons très variées (Pense-bête, cartes postales, mails, lettres, dissertations, bulletins, corrections de copies, etc.). Les raisons qui nous poussent à écrire sont elles aussi différentes, nous écrivons pour nous-mêmes. Et nous écrivons pour être lus par autrui.

Le passage à l'écrit permet de clarifier ses idées, en affinant sa pensée. L'acte d'écriture est rarement un acte de premier jet. Il exige souvent relecture, réécriture et aménagements divers. Kathleen Julié constate que le statut de l'écrit à l'école fut privilégié jusque vers les années 1960. A partir des années 1970, l'apparition des méthodes audiovisuelles fit délaisser cette compétence. On passa à l'extrême inverse, privilégiant ainsi l'approche orale. Au primaire, la compétence écrite se taille toujours la part du lion : les élèves développent peu leurs compétences orales. D'autre part, l'évaluation sous forme écrite de l'examen de fin de cycle primaire encourage cet état de fait.

Danielle Bailly fait une différence entre "*expression*" et *"production"*. Pour lui la production se définit comme l'émission de langue 2 dépourvue de tout engagement. D'un autre côté, l'expression est l'émission de L2, où le locuteur s'exprime modalement.

Pour Danielle Bailly, l'expression écrite est *"la production personnelle et autonome d'un message écrit énonciativement engagé"*. L'auteur pousse plus loin la réflexion quant à la nature de l'expression écrite en situation d'apprentissage en classe :

"Contrairement à ce qui se passe pour l'expression écrite en milieu naturel, on n'écrit en classe que pour simuler une situation d'utilité communicationnelle. Comme pour l'expression orale, le travail sur l'expression écrite impliquera donc au départ la nécessité de motiver l'élève pour faire retrouver à cette activité d'écriture, à l'aide d'objectifs opérationnels, une nouvelle fonctionnalité : là s'enracinera la genèse des idées que l'élève développera, en rédigeant de manière graduellement plus autonome."

Le moteur de ces deux formes est « la motivation ». L'implication personnelle joue un rôle également. C'est l'intérêt pour la pensée d'autrui qui suscite l'échange et la production.

Yvonne Cossu définit la communication par écrit de la manière suivante : un scripteur écrit à un lecteur pour lui faire part d'un message. Elle en déduit les implications suivantes : il faut avoir quelque chose à dire, savoir à qui l'on s'adresse et comment on organise son message. Il s'agit de maîtriser l'organisation d'un message écrit et de mettre en forme en mobilisant la grammaire et le lexique au service du fond.

Quant à la production écrite, et pour espérer parvenir à un résultat escompté, chacun élève doit réaliser un certain nombre de tâches dans un contexte qui est le sien. Ces tâches peuvent être variées et complémentaires ; en particulier, elles peuvent être langagières.

La capacité à utiliser la langue pour agir consiste à traiter un thème donné, à l'écrit ou à l'oral, à travers des activités langagières organisées en une stratégie visant l'efficacité.

2. Caractéristiques de la séance de production écrite:

2.1. La place de la production écrite dans l'enseignement du français :

2.1.1. Dans l'ancien système (l'enseignement fondamental) :

Avec l'approche intégrée des activités de langue dans le cadre de l'unité didactique, toutes les activités de langue s'articulaient entre-elles, s'imbriquaient et convergeaient vers un seul point commun qu'est l'expression écrite, qui était considéré comme un objectif terminal.

2.1.2. Dans le nouveau système (l'enseignement primaire) :

Avec l'avènement de la pédagogie de projet et des nouvelles méthodes et méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, à l'instar de la perspective actionnelle, les apprentissages langagiers oraux et écrits prennent tout leur sens. Le projet comme cadre intégrateur se donne pour objectif terminal d'intégration (O.T.I.) l'élaboration d'une production matérielle et la réalisation d'une tâche finale, en classe et en dehors de la classe, individuellement et en groupe. Une tâche de départ mère subdivisée en petites tâches élémentaires pour faciliter la production des élèves, les impliquer dans un environnement socioculturel où la langue d'apprentissage s'utilise à l'écrit et à l'oral et pour les aider à se développer sur le plan socioaffectif.

2.1.3. Conclusion et comparaison :

Dans l'ancien comme dans le nouveau système, la production écrite occupe une place de choix : elle est considérée comme l'aboutissement et le couronnement de toutes les activités de langue qui constituent une unité didactique ou une séquence d'un projet.

2.2. Une activité de synthèse :

C'est l'exercice le plus difficile. La production écrite exige la mobilisation de toutes les compétences et de toutes les capacités communicatives (des idées, des stratégies, …) et linguistiques (des notions, des normes, …). La production écrite (et notamment l'expression écrite) se prépare dès le début du projet, on le constate dans les différentes activités de langue (oral, lecture, apprentissages linguistiques, écriture, …) prennent en charge, à différents niveaux, cette préparation.

2.3. Une séance d'apprentissage :

La séance d'expression écrite était considérée, avant, comme un simple test d'évaluation (un devoir), un travail individuel sanctionné par une note chiffrée et une appréciation / observation comme si les élèves savaient déjà écrire (composer un énoncé).

Alors que, techniquement, il s'agit d'une séance d'apprentissage, comme les autres activités de langue faisant partie d'une séquence d'un projet où l'on apprendrait à l'enfant à écrire, à se corriger puis à réécrire. C'est donc un apprentissage évolutif de l'acte d'écrire, un développement progressif de la capacité d'écriture. Il faut inculquer à l'enfant ce savoir-faire indispensable.

3. Qu'est-ce qu'apprendre à écrire ?

Apprendre à écrire est une activité intellectuelle complexe qui exige deux opérations coordonnées et s'accomplissant en même temps.

3.1. Une opération de mise en phrase :

Il s'agit de l'axe syntagmatique, faisant appel à cinq capacités, c'est la grammaire de la phrase :

- Recherche de l'information (l'idée).
- Choix du vocabulaire approprié (pour exprimer l'idée).
- Choix de la construction syntaxique adéquate (la structure).
- Sélection de l'expression temporelle (mode et temps).
- Recherche de la graphie correcte des mots (orthographe).

3.2. Une opération de mise en texte :

Il s'agit de l'axe paradigmatique, faisant appel à deux capacités, c'est la grammaire textuelle :

- Planification des informations (cohérence du texte).
- Contrôle de la construction textuelle et Coordination entre les phrases (cohésion entre les énoncés du texte).

Il ne faudrait pas oublier qu'en production écrite, il ne peut y avoir de produit écrit fini. La bonne forme parfaite d'un produit écrit n'existe pas mais il faut s'arrêter à un moment donné, et considérer son écrit (produit) comme meilleur.

L'acte d'écrire doit faire l'objet d'un entraînement régulier et méthodique à travers les différentes activités d'écriture.

4. Le rôle de la production écrite à l'école primaire :

Il convient de définir ce qu'est un texte ou un message écrit, pour commencer. Selon Kathleen Julié, un texte est un enchaînement de phrases, d'énoncés cohérents au plan du sens et de la forme. L'écriture suit un schéma de chaînes lexicales (ou de champs lexicaux). L'exigence de la correction syntaxique va de la phrase au paragraphe, et au texte entier.

Tout acte d'écriture est une transmission à autrui d'un contenu préconstruit (cf. linguistique et grammaire de l'énonciation). Il convient donc de développer une méthodologie d'apprentissage.

En situation de classe, la production écrite concerne trois domaines :

- La prise de notes. La trace écrite du cours reflète la progression de la séance. Elle permet de mémoriser, de fixer les acquis.
- Les ateliers d'écriture. Il s'agit d'écrire pour produire un texte personnel, structuré et répondant à des consignes précises.
- Les évaluations sommatives ou institutionnelles, en cours d'année. Elles sont le bilan du parcours d'apprentissage à un stade précis. Ces productions écrites sont l'indice du degré d'autonomie de l'élève.

En dehors de la situation de classe, l'élève peut entamer une correspondance avec des personnes d'un pays étranger, rédiger des C.V et lettres de motivation en vue d'obtenir un job d'été. Toutes ces utilisations nécessitent un apprentissage particulier et la maîtrise d'outils spécifiques langagiers et méthodologiques. Il faut consacrer du temps à cet apprentissage. Même s'il semble moins productif au plan de l'interactivité et de la communication, les tâches peuvent être effectuées en binômes ou en groupes, et la mise en commun est parfois plus fructueuse.

En outre, l'activité de production écrite s'avère utile pour les élèves timides et peu actifs à l'oral ; elle établit un contact entre le professeur et l'élève à titre individuel et permet d'accéder à la pensée de l'élève et de l'aider à l'affiner et remédier à ses lacunes.

a) L'orthographe : Pour les élèves de primaire, l'orthographe de la langue française pose un sérieux problème. Les mots ne s'écrivent pas toujours comme ils se prononcent (correspondance

graphie-phonie comme : le son [s] s'écrit « s » ou « c », le son [k] s'écrit « c », « k » ou « q », le son [ɛ̃] s'écrit de différentes façons « *in, im, ain, aim, ein, eim, en, un, yn* ou *ym* » sans oublier les lettres muettes qui s'écrivent mais ne se prononcent pas, pour ne citer que ces exemples parmi tant d'autres rendant l'orthographe du français très compliquée et une tâche ardue pour les apprenants algériens qui sont, ne l'oublions pas, influencés par la langue maternelle (l'arabe) qui ne comporte pas certains sons (e - é – u – p – v) rendant plus difficile l'apprentissage et la maîtrise de ces derniers.

Une des solutions pour s'approprier les mots est de les copier pour mieux les mémoriser…

b) Ecrire pour apprendre : L'écrit est aussi un outil servant à apprendre. Il présente un caractère plus stable et permet ainsi de mémoriser, fixer, réviser ou préciser. Ce support est une aide précieuse pour la conceptualisation. Il sert aussi au stade de l'évaluation formative. Malheureusement, il est souvent assimilé à des évaluations notées (exercices de grammaire, tests, productions semi-guidées) alors que ce support offre sans doute d'autres possibilités (à développer).

c) Ecrire pour s'exprimer : L'écrit doit également servir à motiver l'élève pour écrire. Au professeur de se poser la question : que pourrait avoir envie de dire l'élève ?
Lors de ce type de production, que faudra-t-il privilégier ?
- La fluidité : le message est-il correctement exprimé ?
- La réceptivité : le message est-il compréhensible par le récepteur ?

C'est l'approche communicative qui donne raison ici à la fluidité du message et sa réceptivité car la communication prime sur la correction grammaticale.

5. La pédagogie de l'intégration :

La pédagogie de l'intégration fait appel à des situations d'intégration qui donnent aux apprenants l'occasion de s'entraîner, au terme d'un projet, à intégrer les acquis réalisés antérieurement.

L'intégration des acquis consiste pour l'apprenant, à mettre ensemble des éléments acquis séparément. Les situations d'intégration sont des situations de réinvestissement – bilan des acquisitions.

Au terme de la 5ème AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit adapté à une situation de communication donnée et mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux.

La situation d'intégration qui se fait à partir d'une situation problème (une consigne, par exemple : « Comment faire pour éviter les accidents de la circulation ? ») exige la mobilisation des ressources (thème, savoirs et savoir-faire) et présente des contraintes comme : « raconter en quatre lignes en utilisant les documents suivants »).

6. Les activités d'écriture :

Il existe trois types d'activités d'écriture :

6.1. Les activités d'entraînement à la production écrite :

- Ecriture (3ème AP),
- Copie (3ème AP),
- Ecriture / Copie (4ème AP),
- Exercices écrits, faisant partie des apprentissages linguistiques (3ème AP, 4ème AP, 5ème AP),
- Entraînement à la production écrite (entraînement à l'écrit) (4ème AP, 5ème AP).

6.2. Les activités de production écrite :

- Activités ludiques (3ème AP, 4ème AP, 5ème AP),
- Production écrite (4ème AP, 5ème AP).

6.3. Les activités de correction / réécriture (Compte rendu) :

- Correction de la production écrite (4ème AP, 5ème AP).

6.4. Autres exemples de type de production écrite et entraînement à la compétence :

- *Brainstorming* : Il s'agit de déclencher le processus d'écriture, par le biais de cette activité, sans construire d'énoncés avec les élèves. Procéder à des associations d'idées, libres ou cadrées. Ensuite, les élèves manipulent et recyclent ces mots, en fonction du thème et de l'orientation des idées. C'est une première mise en forme.

- *Question game* : Il consiste à lancer des questions aux élèves, pour leur faire dégager des pistes de réflexion.

- Les *follow-up sentences* : A chaque énoncé proposé, l'élève doit en rajouter un autre.

- Segmenter correctement un énoncé : La ponctuation permet d'organiser le discours et d'en dissocier les diverses composantes pour passer à la clarification des idées.

- Exercices de remise en ordre : Cette activité peut apparaître comme un collage, mais elle permet à l'élève de prendre conscience de la cohésion, tout en étant obligé d'analyser chaque pièce à insérer.

- Exercice de réécriture, axés sur des objectifs spécifiques : On ne se concentre pas sur les articulations d'un texte, mais sur les fonctions articulatoires (détermination, anaphore, fonction de désignation, de relativisation, ellipses, subordination…). Il Permet à l'élève de mesurer l'écart entre le code choisi et les intentions de communication.

- Ecriture parallèle. Distinction entre les mots briques et les mots ciment. On conserve la structure grammaticale, mais on change le champ lexical, on aura alors une nouvelle thématique. Cet exercice est parfois formel.

- Exercice d'expansion : A partir de la reproduction, on glisse vers une production plus réelle, et l'expression d'un point de vue. L'élève s'entraîne au va et vient entre forme et sens.

- Ecriture créative : La communication évolue dans un cadre très large. La production est quasi autonome, mais n'a rien de spontané. Elle nécessite une bonne maîtrise de l'écrit.

Il faut bien sûr faire prendre conscience à l'élève que la lecture est une aide précieuse, en termes de repérages, de modèle (linkwords, pronoms, organisation interne, cohésion, narration, accroche du lecteur) qui permet au lecteur d'évoluer vers le rôle de scripteur.

7. Compétences et objectifs d'apprentissage à l'écrit en 5ème A.P :

Le programme de français de 5ème année primaire, tel qu'il est rapporté dans le curriculum officiel du ministère de l'éducation nationale, énumère les compétences et les objectifs à atteindre en production de l'écrit. Et selon le plan annuel des apprentissages en 5ème année

primaire (juillet 2021), la compétence de fin d'année (Compétence Terminale) en Ecrit/production est de « Produire des énoncés écrits (20 à 30 mots) portant sur des situations d'échange d'actes de parole simples étudiés en classe**.** », autrement, la production de textes, d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication, les objets d'étude et les thèmes choisis, tiennent compte des contraintes liées à ces même situations de communication et aux enjeux visés, comme l'indique le tableau suivant :

Composantes de la compétence	**Objectifs d'apprentissage**
Produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donné.	**1-** Mobiliser des éléments linguistiques pertinents pour compléter ou ordonner un texte. **2-** Orthographier correctement les mots utilisés (orthographe d'usage). **3-** Respecter les marques orthographiques (orthographe grammaticale). **4-** Utiliser les signes de ponctuation à bon escient.
Produire un texte en fonction d'une situation de communication.	**1-** Respecter une consigne d'écriture. **2-** Organiser les informations pour assurer la cohésion de son texte. **3-** Utiliser des ressources linguistiques en fonction du texte à produire et du thème. **4-** Utiliser des ressources documentaires (textes écrits, documents divers) pour produire. **5-**Faire un choix d'actes de parole pour communiquer. **6-**Utiliser différentes variantes d'un même acte de parole (en fonction du contexte et du statut des personnages).
Assurer la présentation d'un écrit.	**1-** Réaliser une mise en page en fonction du genre d'écrit à produire. **2-** Ecrire de manière lisible et soignée. **3-** Utiliser les ressources typographiques (grosseur des caractères, surlignage, majuscule). **4-** Combiner le texte et l'image pour assurer la complémentarité de l'information.

Utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite.	**1**- Réécrire son texte à partir de brouillons. **2**- Réécrire en fonction des observations de l'enseignant. **3**-Exercer sa vigilance orthographique (orthographe de mots usuels, accords…) à partir d'une grille de réécriture et de relecture. **4**-Réviser un texte produit en tenant compte d'une grille d'évaluation critériée. **5**- Utiliser des ressources documentaires (un lexique, le dictionnaire, un répertoire de mots, des tables de conjugaison…) pour améliorer sa production.

Finalement, la réalisation des objectifs et contenus présents dans les différents objets d'étude s'effectue par la faveur de la mobilisation de l'ensemble de savoirs et de savoir-faire. Quant aux thèmes qu'on propose aux apprenants en classe de 5ème A.P, ils sont là pour les aider à mieux se situer dans le monde d'aujourd'hui et comprendre les défis de demain.

8. Modalités de mise en œuvre de la production écrite :

8.1. Production en groupes :

L'élève en 5ème AP est invité à produire en groupe, en premier lieu, pour l'initier, l'encourager à produire et à échanger des idées avec les membres de son groupe. Cette modalité lui permet de régulariser ses acquis par rapport aux autres et d'avoir confiance en soi, en s'expriment et en donnant son avis.

On a recours à la production en groupe si la tâche demandée est complexe, longue ou bien le thème proposé semble difficile pour l'apprenant.

8.2. Production en binômes :

Le recourt à la production écrite en binôme est nécessaire dans la mesure de tutorat (élève assisté par un élève) des apprenants ayant des difficultés en production. Cela leur permet de renforcer leurs capacités en imitant autrui.

8.3. Production individuelle :

Au début, un élève de 5ème AP est invité à produire des phrases simples, qui ont un sens, selon les situations de communication demandées.

La réussite de cette phase permet de faire progresser les capacités de l'apprenant en cohésion et le respect des consignes d'écriture petit à petit.

La production individuelle est la compétence terminale qu'on va installer chez l'apprenant en 5ème AP.

- Conclusion :

Pour résumer, nous pourrions dire que la production écrite c'est principalement :

- Construire une phrase à l'écrit.
- Ecrire dans une langue correcte.
- Etre attentif à la cohésion entre les phrases.
- Enchainer les phrases pour produire un texte cohérent.
- Réutiliser le vocabulaire acquis.
- Etre organisé pour avoir une écriture lisible, une orthographe correcte et une bonne ponctuation.

Pour cela, il est vrai qu'il faut savoir relier lecture et écriture.

<u>Chapitre IV</u> : L'analyse des erreurs et des données

1. Construction des savoirs à l'aide de l'erreur :

- Introduction :

Pour beaucoup d'entre nous, le fait de passer de longues heures à corriger des paquets de copies de classes différentes, de niveaux différents, de sujets différents constitue un parcours fastidieux. Quant aux apprenants, l'erreur est perçue autrement, elle suscite leur inquiétude, anime leur stress et provoque leur échec. Mais, rien ne provoque la déception d'un enseignant qu'une rédaction d'élève, bourrée d'infractions, tous types confondus.
Néanmoins, ces dernières années, certains chercheurs sont parvenus à construire une représentation positive de l'erreur. Elle est considérée en tant qu'une étape importante et un moment ordinaire et rentable dans l'apprentissage de l'activité d'écriture en particulier.

Astolfi, Jean-Pierre (1997), spécifie qu'il ne faut pas percevoir l'erreur comme une conséquence négative d'une action menée par l'apprenant, donnant lieu à sanction. Mais plutôt, en tant que repère œuvrant d'une manière efficace à localiser les carences et comprendre les processus d'apprentissage afin de mieux fonder l'intervention pédagogique. En effet, l'interprétation de l'erreur peut contribuer à une meilleure connaissance des difficultés rencontrées par l'apprenant, à concevoir efficacement les opérations à entreprendre en classe et aidera l'enseignant et l'apprenant à développer pertinemment des stratégies de remédiation indispensables.

1.1 Qu'est-ce que l'erreur ?

En didactique des langues, l'erreur est réputée pour être un instrument utile de la réussite et est inévitablement présente dans le processus normal d'apprentissage. C'est pourquoi certains didacticiens, à l'instar de Rémy Porquier et Uli Frauenfelder (1980, p. 36) affirment que la notion d'erreur présente une certaine complexité et qu'il est difficile de proposer une définition absolue de l'erreur. Selon leur propos, c'est le point de vue qui définit l'objet, ainsi, l'erreur peut être définit soit par rapport à la langue cible, soit par rapport à la situation rencontrée, soit par rapport au contexte de l'apprenant. Ils proposent, donc comme définition provisoire de l'erreur, celle ‘‘d'*écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendu*’’.

En effet, l'erreur ici n'est aperçue en tant qu'empreinte de l'échec, mais en tant que signe temporaire d'une étape particulière de l'apprentissage.
D'après S.P.Corder cité par O'Neil Charmain (1993, p. 83), ''*les erreurs sont indispensables à l'apprenant lui-même parce que l'on peut considérer le fait de faire des erreurs comme un moyen que l'apprenant utilise pour apprendre, c'est une façon que l'apprenant à de tester ses hypothèses sur la nature de la langue qu'il est en train d'apprendre*''.

Encore selon S.P. Corder (1967), le terme d'erreur ''*a tendance à être réservée pour la violation volontaire ou négligente du code qui est connu ou devrait l'être ou devrait être en cours d'apprentissage par le contrevenant*''. C'est une pratique jugée, grammaticalement ou sémantiquement irrecevable qui s'associe à l'indifférence et qui finit par transgresser le code de la langue. Cette action se produit non pas à cause d'une incompétence quelconque mais en raison du niveau de connaissance accordé à un moment donné.

Quant à Guy. Brousseau (1994) cité dans la revue Echange, pense que : ''*L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...), mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fausse, ou simplement inadaptée*''. Selon ces propos, l'erreur est liée au moins à deux contextes différents. Dans le premier contexte, le sujet prend une décision incompatible avec l'ordinaire sans l'apercevoir, alors que dans le second contexte, le sujet lui-même ou un autre affirme que cette pratique est une erreur.

En outre, G. Marcel (1994, p. 17) affirme que : ''*l'erreur est occasion et moyen de diagnostic de la difficulté à raisonner ou à maîtriser une opération mentale, une fonction cognitive, c'est pourquoi on parle souvent, à propos de ces méthodes, de pédagogie de la réussite*''.

Pour démontrer à quel point la définition de l'erreur dans la vie scolaire de l'apprenant présente une difficulté d'interprétation ; R. Porquier et U. Frauenfelder (1980) affirment : ''*qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Elle peut être définie soit par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition qui a été faite aux apprenants. Mais pas par rapport au système intermédiaire des apprenants. Si on définit l'erreur comme une "forme refusée par l'enseignant", celui-ci se trouve dans une situation paradoxale où il refuse une forme inévitable pour l'apprenant et attendrait une forme inaccessible à ce dernier*''. En d'autres termes, cette insuffisance dans la définition de l'erreur avec exactitude

provient essentiellement de plusieurs facteurs, qui en majorité renvoient au contrat didactique lui-même.

Pour conclure, il convient de soulever que l'erreur se fonde dans un ensemble cohérent de connaissance, de stratégies et de représentations dans lequel, elle surgit pour analyser attentivement les actions antérieures et pour comprendre ce qui fonctionne mal.

1.2. Distinction entre Erreur et Faute :

Révélant une certaine distinction par rapport à l'erreur, la faute perpétrée dans l'apprentissage de l'écrit est le produit des différentes performances que l'apprenant entreprend en raison du mauvais choix du style engagé et de la stratégie optée qui, parfois, ne conviennent pas au contexte et au bon usage de la langue.

Selon S.P. Corder (1981, p. 63) ''*la faute n'est pas le résultat d'un défaut de compétence mais de la pression neurophysiologique ou de l'imperfection dans le processus de l'encodage et de l'énonciation articulée*.'' Ainsi, la faute se produit dans des circonstances particulières comme le stress, le surmenage, le doute ou l'hésitation. Parfois même, elle provient de la mauvaise planification, de la transposition d'un sujet à l'autre une fois l'apprenant s'engage dans l'énonciation. En fait, aux yeux d'un observateur peu averti, l'erreur perpétrée par l'apprenant est une faute qu'il faut impérativement sanctionner alors pour l'enseignant, elle est considérée en tant qu'indice bienvenu d'une étape obligatoire, comme un outil rentable dans le processus d'apprentissage.

D'autre part, Gérard Amo (1997, p. 88-89) dans sa thèse, emploie l'expression de ''violence pédagogique'' pour caractériser cette attitude incertaine des enseignants qui abordent [erreur] et [faute] tour à tour. Pour lui : '' *Le statut de l'échec dans l'acquittement de la tâche scolaire est ambigu. Pourtant c'est à partir du sens qu'il donne à l'erreur que l'enseignant oriente les attitudes qu'il aura face à l'élève. [...] Il y a trop souvent confusion entre l'erreur qui alimente l'apprentissage et la faute qui est sanctionnée*''.

Enfin, selon des chercheurs, même s'il semble parfois difficile pour un enseignant de distinguer la faute de l'erreur, cette dernière n'affiche aucun handicap ou une déviance qui peut freiner l'apprentissage de l'écriture mais demeure constamment une étape ordinaire faisant partie de la vie scolaire de l'apprenant qu'il faut dépasser, et non pas la sanctionner en tant qu'une faute.

1.3. Signification des erreurs des apprenants :

En vue de retenir la diffusion des erreurs dans l'enseignement des langues étrangères et particulièrement dans l'apprentissage de l'écrit, les didacticiens s'efforcent de distinguer, du point de vue méthodologique, les différentes pensées sur l'erreur. Pour ne pas se confondre dans l'interprétation de l'erreur de l'apprenant, S.P.Corder (1981, p. 6-7) stipule qu' : ''*Il y a deux écoles qui prescrivent des moyens différents pour éviter les erreurs des apprenants. La première prétend que si l'on avait pu faire une méthode parfaite d'enseignement, aucune erreur n'aurait été commise. L'occurrence éventuelle de l'erreur est simplement l'indice des techniques inadéquates de notre actuel enseignement. La philosophie de la deuxième école, c'est que nous vivons dans un univers imparfait et en conséquence l'erreur va se produire malgré nos efforts*''.

En d'autres termes, dans le domaine de la méthodologie on peut distinguer deux pensées sur les erreurs, ce qui présente une certaine difficulté de reconnaître ce qui constitue l'erreur. De plus, en dehors de ce qu'ils constituent comme indices du système linguistique qu'ils emploient à un moment donné, les erreurs des apprenants peuvent faire l'objet d'une triple signification, selon le même auteur :

- Pour l'enseignant, l'erreur est un indicateur qui permet de connaître le niveau atteint par l'apprenant par rapport à l'objectif fixé.
- Pour l'apprenant, l'erreur est un outil de vérification des stratégies, des hypothèses et des actions engagées pour l'acquisition de la langue. Elle lui accorde l'avantage de comparer les deux systèmes différents ; celui de la langue maternelle et celui de la langue étrangère.
- Pour le chercheur, l'erreur permet de savoir comment l'apprenant parvient à apprendre une langue, la façon dont il utilise les stratégies dans le processus d'apprentissage.

Enfin, l'erreur est productrice de sens et de signification. Selon C.Marsollier (2004), elle dépend constamment de la nature de l'apprentissage et de la relation que l'apprenant est amené à entretenir avec le savoir, l'enseignant et son milieu socioculturel. D'ailleurs, un apprenant peut apprendre de ses erreurs beaucoup plus de ce qu'il apprend de son enseignant, comme un enseignant peut apprendre aussi de ses apprenants beaucoup plus de ce qu'ils apprennent de lui. Donc, on ne peut en aucun moment enseigner l'écrit aux apprenants sans que l'on sache davantage, dans quelles conditions apprennent-ils.

1.4. Statut de l'erreur en classe :

Contrairement à l'école classique ou l'erreur est synonyme de faute, de difficulté et finit par être sanctionnée de peur qu'elle soit associée au correct et enseignée conjointement. S'interrogeant longuement sur le statut de l'erreur dans les apprentissages, Jean-Pierre Astolfi (1997) arrive à un premier constat selon lequel ; l'erreur scolaire est plutôt source d'angoisse alors qu'en dehors de l'école, elle est davantage, source de défi dans d'autres domaines. C'est pourquoi, il convient de l'impliquer dans tout apprentissage et l'utiliser à bon escient pour l'améliorer davantage.

En effet, aujourd'hui, on considère l'erreur en tant qu'une étape courante, voire un indice révélateur dans le processus d'apprentissage en la classe et semble en fait, inspirer plusieurs modèles d'apprentissage.

- Le modèle transmissif : Considère le maître comme le seul détenteur du savoir et l'apprenant en tant qu'objet sur lequel va agir le maître pour lui transmettre tout son savoir sans prendre en considération les conceptions de ce dernier.
- Le modèle béhavioriste : Représente un apprentissage jugé trop rapide pour l'apprenant dans lequel l'erreur est à éviter dans la mesure où elle risque de laisser des traces éternelles. On propose alors, un apprentissage décomposable en sous–savoirs, guidée étape par étape, accompli par le maître.
- Le modèle constructiviste : Ce modèle tente inlassablement de prendre en compte l'erreur en tant qu'outil pédagogique incontestable. Incitant l'apprenant à saisir son erreur avec plus de conscience, le modèle prend en avant l'importance de l'action et des situations de conflits sociocognitifs entre apprenants.

Visant l'objet de l'erreur, Jean-Pierre Astolfi (1997, p. 102-103), estime que cette inquiétude engendrée par l'erreur scolaire répond simplement à la représentation qu'on a de l'acte d'apprendre, dans lequel on confond très souvent les prérequis (ce qui fait l'objet d'exigence pour affronter un contenu nouveau) avec les préacquis (description d'un ‘‘état des lieux’’ initial à prendre en compte tel qu'il est). Il explique encore que l'erreur ‘‘*peut même être le témoin d'une évolution intellectuelle en cours, alors il nous faut moduler l'idée familière de prérequis qui seraient nécessaires à un apprentissage, et sur lesquels nous devrions pouvoir compter pour enseigner avec efficacité.*’’

Enfin, comme le dit Philipe Meirieu ‘‘*l’école a été historiquement créée pour être le lieu de l’erreur*’’ c’est pourquoi, l’école doit nécessairement attribuer un sens pour chaque erreur et ne doit pas renoncer à l’étude et à l’analyse des erreurs scolaires.

1.5. Types d’erreurs selon leurs origines :

S’interposant à des niveaux différents, allant de l’erreur locale (qui ne perturbe pas l’interprétation entière de l’énoncé) à l’erreur globale (qui conduit à une mauvaise compréhension de tout l’énoncé), le rôle de l’enseignant face à l’erreur est assez complexe. Il doit d’abord, la décoder, la comprendre et la corriger pour qu’elle soit constructive.

Certains didacticiens s’accordent à répertorier les types d’erreurs selon leurs origines principales suivant des critères différents, c’est le cas de J.C. Richards, cité par R. Porquier (1977, p. 14), qui estime que ‘‘*l’erreur se divise en trois types* :
- *Erreur interlinguale : provenant de la langue source de l’apprenant.*
- *Erreur intralinguale : résultant de l’apprentissage défectueux de la langue cible de l’apprenant.*
- *Erreur développementale : problème lié à l’application abusive d’une règle*’’.

En effet, l’erreur se situe en tant qu’élément du processus didactique, dont il faut rendre clair afin de fixer les moyens d’intervention didactique, à mettre en œuvre et à construire une connaissance correcte.

Dans ce sens, Jean Pierre Astolfi (1997) propose une typologie composée de 08 erreurs en fonction de la nature du diagnostic et de leurs origines. Nous avons pris soin de la présenter telle qu’elle a été développée dans son ouvrage :

1.5.1. Erreur liée à la compréhension des consignes :

Pour assurer une meilleure compréhension des consignés, les formules employées doivent être clairement définies, les verbes d’action bien choisis, le lexique introduit par chaque discipline est spécifique et la consigne est précise, pas forcément interrogative afin que la performance soit à son tour bien claire.

1.5.2. Erreur liée à un mauvais décodage des règles :

Lors de la résolution d’un problème, l’apprenant va essayer de répondre d’une part à la question posée et d’autre part à son enseignant qui la pose. A partir de là, les erreurs

proviennent des difficultés rencontrées par l'apprenant dans le décodage des règles implicites de la situation.

1.5.3. Erreur témoignant des représentations notionnelles des apprenants :

Selon G. Bachelard, cité par J.P. Astolfi (1997), la notion d'obstacle résume l'idée de représentation faite par l'apprenant sur ce qu'il connaît précédemment. ''*On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle*''. Il ajoute que les obstacles apparaissent durant l'action lorsque l'apprenant emploie des moyens qui, n'étant pas certainement adéquats, ce qui le conduit à perpétrer des erreurs.

1.5.4. Erreur liée aux opérations intellectuelles :

Cela concerne surtout, la répétition, la conceptualisation, l'application, l'exploration, la mobilisation et le réinvestissement. Parfois, l'apprentissage de l'écrit par exemple nécessite amplement de l'effort, du temps et se construit à long terme, c'est pourquoi, certains apprenants éprouvent des difficultés à conduire correctement les opérations.

1.5.5. Erreur liée à la démarche adoptée par l'apprenant :

En confiant le choix de stratégies de résolution de problème à l'apprenant, ce dernier choisit souvent une démarche différente à ce que l'enseignant attend de lui ou au contraire à la règle commune.

1.5.6. Erreur liée à une surcharge cognitive :

Certaines situations–problèmes exigent à l'apprenant le traitement de plusieurs informations en même temps, ce qui influe négativement sur le rendement de la mémorisation, en perdant le sens du problème. Ainsi, la centration sur un des aspects peut porter préjudice aux autres.

1.5.7. Erreur liée au transfert des outils utilisés :

Pour interpréter efficacement les aspects liés à la difficulté, la psychologie se permet de distinguer ses traits de surface (habillage), ainsi que ses traits de structure (opérations). Par exemple ; face à deux situations différentes, l'apprenant se montre incapable d'établir les rapports entre leurs traits de surface et donc ne ferait pas le rapprochement entre leurs outils communs.

1.5.8. Erreur liée à la complexité du contenu :

Du point de vue de l'état psychologique vécu par l'apprenant (surmenage, intensification des pratiques scolaires, types d'opérations intellectuelles…), l'origine des erreurs peut se rapporter à la complexité du contenu lui-même, dans le sens où elle peut avoir des répercussions.

1.6. Erreur : médiation et remédiation :

En matière théorique, dans la production de l'écrit, l'apprenant est sollicité pour se conformer aux contraintes d'écriture, règles grammaticales et orthographiques exigées à l'école et de bien organiser son temps. En matière pratique, l'apprenant doit respecter certains outils et techniques scripturales ; tels que la ponctuation, la connaissance des marques du pluriel et du féminin, l'identification des formes verbales et leur relation avec le sujet.

Ainsi, nous proposons dans le tableau ci-dessous un aperçu de remédiations et suggestion d'activités qui correspondent aux types de compétences relatives essentiellement à la production de texte (2021-2022).

Production de texte	
Compétence : Ecrire de manière autonome un texte d'au moins trois phrases (20 à 30 mots) répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique.	
Composante de la tâche	**Remédiation : suggestion d'activités**
- Ecrire un texte d'au moins trois phrases. - Produire au moins deux phrases sémantiquement correctes. - Tenir compte du sujet imposé dans la consigne - Utiliser de manière correcte les temps verbaux.	- Les gestes professionnels à mettre en place dans le cadre de la production écrite. Quelques pistes qui concernent : **La quantité** : - On apprend à écrire en écrivant. Les élèves doivent écrire souvent mais avec des contrats (Il faut construire dès les premiers pas d'écrivain le rapport à la norme). **La durée et la reprise :** - L'épaississement du texte se fait par des consignes simples et appropriées lors de la réécriture. **L'accompagnement et la disponibilité du maître :** Les moments d'écriture doivent se faire par groupes (au maximum en ½ groupe classe). - Il faut développer des espaces protégés pour l'écriture et mettre les outils nécessaires à la disposition des élèves (affichage, classeurs, manuels de grammaire…). - L'enseignant est disponible : Il observe, il prend le temps de lire ce que l'élève écrit en étant à l'écoute. Il l'aide à se servir des outils, mais il prend en charge ce qui concerne le code et la norme s'ils ne sont pas encore connus des élèves (l'enfant et l'enseignant travaillent avec un crayon à papier et une gomme pour éviter les surcharges d'encre rouge qui ne donnent pas envie de recopier son texte.). **La pratique professionnelle :**

	Il faut développer des espaces protégés pour l'écriture, développer la capacité à observer les élèves, institutionnaliser l'écrit, bien identifier le statut des textes, diversifier les modèles d'écriture, les finalités, les supports, objectiver l'écriture, mais aussi l'intimité de l'enfant. - Objectiver l'écriture, c'est en faire un moment d'enseignement/apprentissage en proposant aux élèves de résoudre des problèmes dans différents contextes (sociaux ou disciplinaires) afin de mettre en œuvre l'observation réfléchie de la langue (grammaire de texte et grammaire de phrase). - Dans le processus de l'écriture, il y a un « auto-apprentissage », le fait d'écrire souvent fait que l'apprentissage se développe. C'est en étant actif que l'élève apprend.
Compétence : Utiliser correctement les marques typographiques de la phrase (majuscule et point).	
Composante de la tâche	**Remédiation : suggestion d'activités**
- En situation de production écrite, mettre la majuscule en début de chaque phrase et le point final.	- Dans les situations problèmes liées à l'écriture de phrases ou de petits textes, faire réfléchir à l'unité de sens de la phrase et à la ponctuation. **Remarque** : les activités d'écriture fréquentes et régulières en groupes de besoins avec l'enseignant pour étayer la réflexion sont plus efficaces que des activités d'exercices répétitifs qui ne font pas sens pour l'enfant.
Compétence : En situation d'écriture spontanée, marquer les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal régulier (déterminant, nom, adjectif).	
Composante de la tâche	**Remédiation : suggestion d'activités**
- Dans une production de phrases, marquer les accords en nombre dans le groupe nominal.	- Activités réflexives dans le cadre des activités d'écriture. - Activités de manipulation de la langue : **Ex** : permutation sur le paradigme des déterminants pour observer la répercussion sur le nom et l'adjectif.
Compétence : En situation d'écriture spontanée, marquer les accords en nombre du verbe et du sujet dans les phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté.	
Composante de la tâche	**Remédiation : suggestion d'activités**
- Dans une production de phrases, marquer les accords en nombre du verbe avec le sujet.	- Activités réflexives dans le cadre des activités d'écriture. - Activités de manipulation de la langue : **Ex** : permutation sur le paradigme du groupe du nom sujet pour observer la répercussion sur le verbe. - Activités réflexives sur le sens de la désinence des verbes à la 3ème personne du singulier ou du pluriel en fonction de la chaîne référentielle du texte (un personnage ou plusieurs comme référents).

- Conclusion :

Finalement, il est difficile de concevoir un apprentissage sans aucune erreur, voire impossible de l'imaginer. La prise en considération de l'erreur dans l'apprentissage de l'écrit commence d'abord, par l'identification de son origine. Ainsi, la confusion s'arrête au moment

même où l'apprenant parvient à identifier lui-même son erreur et y prend conscience. Pour rendre facile cette prise de conscience, l'appui de l'enseignant serait d'un apport profitable, en créant des situations de travail sociocognitives.

2. L'analyse des erreurs :

- Introduction

Si l'erreur en production écrite est humaine, son analyse l'est aussi. Elle fait référence à l'explication de l'origine possible de l'erreur, des opérations conduites et des stratégies adoptées par les apprenants par rapport à une confusion entre les règles de systèmes différents.

L'analyse des erreurs en production écrite s'effectue dans le cadre du contrat didactique, permettant le contrôle des attentes respectives de l'enseignant et des apprenants et accordant une meilleure négociation du sens. Ainsi, grâce à elle, l'enseignant et l'apprenant parviennent ensemble à réfléchir abondamment sur **«** le pourquoi » et **«** le comment **»** de l'erreur afin de ne plus la reproduire.

2.1. Définition de l'analyse des erreurs :

Considérée comme une branche propre à l'analyse contrastive qui oppose la langue cible à la langue source, l'analyse des erreurs selon S.P.Corder (1967), est une démarche qui rapproche la langue cible à celle de l'apprenant, néanmoins, elle présente un avantage déterminant selon lequel l'enseignant ou le chercheur est capable d'engager l'analyse des erreurs même s'il ignore la langue maternelle de l'apprenant.

D'après Besse et Porquier (1984, p. 216) **''***L'analyse des erreurs est donc envisagée comme un complément ou un substitut économique aux analyses contrastives***''**. Pour ces auteurs, elle offre aux spécialistes l'opportunité de s'occuper davantage des erreurs relatives à l'interférence de la langue source et aux difficultés de la langue cible.

En d'autres termes, l'analyse des erreurs accorde des réponses complémentaires, assurant ainsi un apport certain à la recherche et à l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Dans l'ensemble, la démarche a pour objectif l'observation des connaisses qui n'appartiennent ni à la langue cible ni à la langue source et qu'on appelle « *interlangue* **»**, mais qui sont spécifiques à l'apprenant à un moment donné.

Dans le même sens, Besse et Porquier (1984, p. 218) expliquent que : "*la connaissance et l'utilisation « non-native » d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue,*

c'est-à-dire d'un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes."

Pour conclure, l'analyse de « *interlangue* » témoignent de la divergence existante entre la langue cible et la langue source. Dans cette perspective, nous supposons que cette divergence peut nous fournir des réponses claires sur les erreurs produites par les apprenants et nous permettre de mieux interpréter le processus psychologique de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en français langue étrangère.

2.2. Aperçu de l'analyse des erreurs :

D'après Besse et Porquier (1984), avant de procéder à l'analyse des erreurs produites par les apprenants en cours d'apprentissage de l'écrit, l'enseignant doit prendre en compte trois points importants que nous avons pris soin de résumer l'essentiel : le but de l'analyse, les critères d'analyse et le choix de la méthode appropriée pour la correction des erreurs.

2.2.1. Le but de l'analyse :

Comme il n'y a pas de solution miracle dans l'apprentissage de l'écrit en langues étrangères, l'enseignant doit avoir une vision profonde de la spécificité de l'analyse et savoir que chaque apprenant est un cas unique et que les obstacles franchis par ce dernier, lui sont propres et nécessitent des solutions particulières.

- La démarche implique donc, de cerner les idées permettant à l'enseignant de mieux comprendre son enseignement, saisir le ‘‘*pourquoi*’’ des erreurs, puis mettre en place un dispositif de remédiation fondé sur les lacunes des apprenants. Néanmoins, la suggestion de simples activités de remédiation pour corriger des situations lacunaires chez les apprenants peut se montrer insuffisante. En d'autres termes, avoir conscience des difficultés des apprenants ne répond pas forcément aux attentes des enseignants, mais peuvent parfois nous orienter vers le

‘‘*pourquoi*’’ des difficultés. A ce propos, l'enseignant est sollicité pour :

- Soutenir l'apprenant dans le choix de la stratégie scripturale appropriée.
- Motiver l'apprenant sans cesse par des activités de rédaction aménagées.
- Examiner les obstacles à l'apprentissage de l'écrit.
- Proposer des solutions qui puissent contribuer à faire progresser les apprenants.

Enfin, c'est dans ces conditions que l'enseignant et le chercheur parviennent à mesurer l'étendue des réponses fournies sur le ‘‘*pourquoi*’’ et le ‘‘*comment* ’’ des lacunes, montrant

l'importance du champ d'application de l'analyse des erreurs qui s'intéresse énormément aux conditions dans lesquelles évoluent les situations d'apprentissage de l'écrit.

2.2.2. Les critères d'analyse :

Pour diriger notre analyse des erreurs d'apprenants en production écrite (textes produits en classe), nous avons retenu pour critères, des sous-processus relatifs à la mise en texte, c'est-à-dire des éléments devant appuyer l'étape de la rédaction du texte, à savoir : la conduite des opérations de construction de sens, l'activation des opérations cognitives et langagières et l'emploi de notions lexicales et grammaticales acquises.

Dans ce sens, l'approche théorique est celle d'une « *grammaire sémantique* », dans laquelle il sera alors, impératif de présenter une représentation de la langue différente de celle des descriptions linguistiques qui partaient des formes pour aller au sens.

Afin d'établir ces critères, nous engageons comme point d'ancrage le modèle théorique de « L'organisation énonciatif d'Antoine Culioli 1999 » pour décrire les rapports de l'apprenant par rapport au discours qu'il produit : (énonciateur/co-énonciateur, opérations lexicales et grammaticales, situations d'énonciations et catégories de langue).

En effet, si notre choix s'est fixé sur ce modèle théorique, c'est parce d'une part, on pense que la forme peut être un critère intéressant pour décrire le sens des phrases ou des énoncés. D'autre part, ce modèle théorique présente l'avantage de s'intéresser aussi bien au sens attribué aux opérations énonciatives qu'aux différents sous-processus rédactionnels.

Enfin, dans la partie suivante, notre analyse des erreurs en production écrite est conduite exclusivement d'un point de vue formel. C'est-à-dire que toute notre attention est dirigée vers les éléments devant constituer une partie de l'étape de mise en texte, par rapport aux consignes et aux objectifs fixés en cours.

2.3. Méthode d'analyse d'Antoine Culioli :

Connue sous le nom de **''***théorie des opérations énonciatives***''**, cette méthode s'est développée au cours des cinquante dernières années par Antoine Culioli et occupe de nos jours un rang prépondérant dans l'histoire de la linguistique énonciative. Selon Denis Paillard & Jean-Jacques Franckel (1998, p. 52-63), elle a pour objet d'analyse le langage à travers la diversité des langues, des textes et des situations de communication. Un engagement lui accordant une certaine spécificité dans les courants de pensée contemporains, puisqu'il revient à l'analyse de

rendre explicite les opérations d'énonciation à partir de la constitution de formes constructives de l'énoncé et des contraintes qu'elle exprime.

Ainsi, en matière théorique, ce qui constitue l'originalité de la théorie d'Antoine Culioli c'est l'expression d'énonciation qui se donne comme objet l'énoncé lui-même. Cet opérateur, expliquent Denis Paillard & Jean-Jacques Franckel (1998, p. 52), ''*n'est pas considéré comme le résultat d'un acte de langage individuel, ancré dans un quelconque hic et nunc par un quelconque énonciateur. Il doit s'entendre comme un agencement de formes à partir desquelles les mécanismes énonciatifs qui le constituent comme tel peuvent être analysés, dans le cadre d'un système de représentation formidables, comme un enchaînement d'opérations dont il est la trace*''.

De ce fait, on peut dire que les structures d'énonciation qui fondent l'objet de l'analyse appartiennent donc à la langue et doivent être différenciés des conditions réelles qui organisent la production de l'énoncé. D'ailleurs, tout agencement de formes est de l'ordre du sujet énonciateur, qui est le produit de ces opérations.

Enfin, notre analyse pour les erreurs sera limitée aux opérations énonciatives : catégorie de modalisation, catégorie de détermination et classification et catégorie de localisation spatiale et temporelle.

Nous mènerons nos descriptions et analyses de la langue, en partant de l'étude d'échantillons relevés de textes produits par des apprenants scolarisés en situation réelle. Les divers exemples récoltés, nous permettront de cerner un certain nombre de catégories d'une « grammaire sémantique » d'apprentissage en FLE.

2.3.1. Catégorie de modalisation :

En linguistique, l'expression est empruntée à la logique et relève de divers domaines. Sa signification s'étende des approches syntaxiques et grammaticales des langues pour modalité jusqu'aux approches énonciatives et pragmatiques des usages langagiers pour modalisation.

Etant une marque cédée par le sujet à son énoncé, la modalisation, d'après Jean Dubois (2002, p. 305) ''*c'est la composante du procès d'énonciation permettant d'estimer le degré d'adhésion du locuteur à son énoncé. L'évocation des différents concepts utilisés dans l'analyse de l'énonciation permet de mieux comprendre la notion de modalisation*''.

En effet, en fondant son discours, l'énonciateur peut dévoiler sa position par rapport à son interlocuteur, par rapport à ce qu'il énonce ou encore par rapport au monde qui l'entoure. Ainsi, il va être amené à marquer d'une valeur relative son énoncé de base.

Dans ce sens Guy Fève (2001) nous présente l'exemple suivant : l'idée de [pleuvoir**]** que l'on peut exprimer par des énoncés de base comme : **[**Il pleut], pourra devenir alors comme énoncé modalisé (*éventualité*): [Il va *peut-être* pleuvoir].

D'autre part, les marqueurs de la modalisation sont différents au plan des formes utilisées et des catégories grammaticales. On cite du même auteur, les modes : indicatif [*procès constaté, action ou état réels*], subjonctif [*pouvant marquer le doute, le désir, la nécessité, la certitude…*], les auxiliaires de modalité [Il *croit* savoir], des adverbes [Il pleut *énormément*], des adjectifs marquant une appréciation [Une soirée *inoubliable*], des déterminants [Il *n*'avait *plus rien* à manger], des marques prosodiques comme l'intonation [*admirative* ou autre].

2.3.2. Catégorie de localisation spatiale et temporelle :

La catégorie spatiale et temporelle se distingue cognitivement et physiquement par le fait qu'elle est la forme de l'intuition du sens externe.

- **La temporalité** concerne la situation de l'énonciateur dans le temps par rapport à soi-même, à son coénonciateur et par rapport à ce qu'il produit comme énoncé.

- **La spatialité** concerne trois niveaux : scénique (aspectuel), actantiel (place des actants) et modal (point de vue de l'énonciateur).

Enfin, pour qu'une localisation dans l'espace se manifeste à travers le langage, il doit y avoir :

- *Un être* (matériel ou non), ou un processus (fait ou action) à placer.
- Un être qui sert de référence par rapport à laquelle sera placé l'être ou le processus considéré.
- Un point de vue ; origine de la perception de ces êtres et processus et du rapport dans lequel ils se trouvent.

2.3.3. Catégorie de détermination et classification :

Cette catégorie renvoie essentiellement à des systèmes qui tiennent compte aux opérations portant sur le déterminant porteur de renseignement : le genre, le nombre et la relation. La détermination tient compte aussi aux opérations d'extraction (prélèvement), de notion (énumération, quantification), de parcours (éléments d'un ensemble) et de fléchage (reprise

d'un élément déjà repéré). Quant à la classification, il s'agit des opérations qui tiennent compte du général et du particulier, les ensembles, et enfin la négation de la classe ou de la collection dans les énoncés par rapport au coénonciateur.

2.4. L'Intérêt de l'analyse des erreurs :

Dans le cadre de sa contribution au développement de l'apprentissage de l'écrit en langues étrangères, l'analyse des erreurs fait l'objet d'un double objectif ; l'un théorique, l'autre est pratique.

Pour le premier, l'analyse des erreurs nous accorde une définition précieuse des processus d'apprentissage dévoilant leur nature au niveau psychologique. A ce stade, l'enseignant se permet d'investir, au bon moment, le niveau de connaissances des apprenants sur la langue cible.

Pour le second, l'analyse des erreurs contribue directement ou indirectement à l'apprentissage de l'écrit dans trois domaines :

- Perfectionner les descriptions pédagogiques.
- Améliorer les attitudes et les pratiques d'apprentissage.
- La conception des programmes de formation et de recyclage d'enseignants.
- Créer un espace où se précisent les évolutions profondes de la didactique des langues.

Enfin, pour ce qui est des avantages de l'analyse des erreurs d'apprenants, S. P. Corder (1973, p. 257) cité par Porquier, explique que cette expérience est fructueuse dans trois domaines différents :

- *L'enseignant* peut évaluer les progrès réalisés chez l'apprenant et estimer ce qui reste à apprendre ;
- *Le chercheur* peut savoir comment la langue cible est apprise et acquise, et en plus, quelles sont les stratégies utilisées pour maîtriser la langue cible ;
- Les erreurs permettent à *l'apprenant* de prouver ses hypothèses sur la langue qu'il apprend.

2.5. Difficultés liées à l'analyse des erreurs :

Selon les contacts que l'on peut avoir avec les apprenants, S.P.Corder (1981, p. 37-38) explique qu'on a deux sortes d'interprétation des énoncés qui nous permettent d'interpréter clairement les problèmes liés à l'analyse des erreurs.

a- Interprétation autorisée : L'interprétation de l'énoncé se fait en présence de l'apprenant. Elle permet d'expliquer les intentions de ce dernier et comprendre clairement d'où viennent les erreurs produites.

b- Interprétation plausible : L'interprétation de l'énoncé se fait durant l'absence de l'apprenant suivant la forme et le contexte linguistique et situationnel.

Ainsi, les quelques problèmes présentés ci-dessous sous forme de notes de lecture renvoient aux interprétations possibles citées:

- L'apprenant peut, dans certains cas, produire un énoncé bien formulé du point de vue grammatical, mais, il arrive parfois que le sens le trahit.
- L'apprenant peut produire un énoncé bien structuré et correcte, mais ayant deux interprétations possibles.
- L'apprenant peut former un énoncé grammaticalement correct mais, mal expliqué à cause de certains éléments du contexte, ce qui rend difficile de prévoir ces intentions dans la production en langue cible.
- L'apprenant peut produire un énoncé grammaticalement incorrect, bien que le message soit bien compris. L'interprétation se réalise grâce à l'énoncé erroné qui n'est ambigu dans le contexte.
- L'apprenant peut produire un énoncé dont son interprétation est difficile ou presque irréalisable car l'erreur produite peut provenir de différentes sources.
- L'apprenant peut produire un énoncé mal formé et structuré dont l'interprétation peut être aussi ambiguë.
- L'apprenant peut, parfois, produire un énoncé erroné trop compliqué dont-on ne parvient pas à l'interpréter correctement malgré l'élargissement du contexte.

- Conclusion :

Dans le but de mieux comprendre l'erreur dans la pratique de l'écrit chez l'apprenant et savoir ce que ce dernier désire exprimer, l'enseignant se voit obligé de chercher lui-même le contexte dans la langue source de l'apprenant. Ainsi, les problèmes rencontrés au cours de l'analyse des erreurs peuvent être résolus.

Enfin, les résultats qu'on récupère à partir de l'analyse des erreurs deviennent plus authentiques et peuvent être appliqués théoriquement et pratiquement, par l'enseignant, le

chercheur ou par l'apprenant lui-même dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit en français langue étrangère.

3. Analyse des données :

Comme nous l'avons précédemment expliqué dans la partie théorique, le projet didactique dans lequel nous conduisons notre recherche est prescrit aux élèves de fin de cycle primaire, en phase de préparation pour l'examen final de français session juin 2022 et vise essentiellement à :

a) Développer les capacités de l'écrit et de l'esprit de synthèse.

b) Transférer les acquis obtenus par l'étude du texte descriptif.

c) Sensibiliser les apprenants aux problèmes de leur temps et renforcer leur sentiment d'appartenance à la nation.

La séquence de production écrite est une étape qui fait partie du projet didactique, ce dernier est proposé aux élèves selon le programme officiel de 5ème A.P. Nous le présentons dans la démarche proposée comme suit :

La situation de départ -1-	Les élèves de la 5ème année ont visité un parc zoologique d'une ville algérienne pour découvrir les animaux sauvages qui vivent en Algérie ou venus d'ailleurs.
La situation de départ -2-	Massinissa montre à ses amis les photos prises lors de ses vacances d'hiver. Ils apprécient la photo du fennec, un animal sauvage qui vit dans le désert algérien.
Thèmes	- Découverte des animaux sauvages : * lors d'une visite scolaire au zoo, * pendant les vacances d'hiver, grâce à un séjour au sud algérien. - Reconnaissance des animaux sauvages et domestiques qui vivent dans le désert algérien : la gazelle, le fennec, le dromadaire, etc.
Projet -1-	Réalisation des posters d'animaux sauvages avec des textes et des dessins ou des photos. **Tâche 1** : Suite à la visite d'un zoo, écrire des devinettes pour décrire les animaux vus. **Tâche 2** : Fabriquer des posters d'animaux sauvages.

- **Projet didactique I :** Au zoo ! (A la fin du projet, ensemble … nous allons réaliser des posters d'animaux sauvages).

- **Séquence 1 :** Pauvre petite gazelle !

- **Séquence 2 :** C'est un vrai fennec ?

- **Intentions communicatives :** Décrire un animal.

- **Objet d'étude :** La description.

- **Objectif langagier :** Amener l'élève à reconnaître et nommer les différentes parties du corps d'un animal, en utilisant des adjectifs qualificatifs et des adjectifs de couleur.

- **Objectif linguistique :** L'élève sera capable de produire un court texte pour décrire un animal.

- **Situation d'énonciation :** Activité métalinguistique.

- **Situation de communication :** Production écrite.

- **Support :** Des images accompagnées d'indices textuels (noms des différentes parties du corps d'un animal)

Consigne :

« Ecris un court texte de 4 à 5 phrases pour présenter ton animal préféré. »
- Conjugue les verbes au présent de l'indicatif.
- Utilise la 3ème personne du singulier (Il/Elle).
- Utilise des adjectifs qualificatifs pour décrire l'animal que tu as choisi.
- Aides-toi de la boite à outil si nécessaire :

Les noms	Les verbes	Les adjectifs
Le lion – la gazelle – la girafe – le chien – le chat – le tigre - mammifère – forêt – montagnes - savane – crinière – les pattes - la queue – griffes – viande – herbe - …	vivre – habiter – se nourrir – chasser – s'appeler – être – avoir - creuser - …	sauvage – domestique - carnivore – herbivore - long – court – grand - petit – large – touffu – brun - fort – pointu – blanc – quatre – fine - …

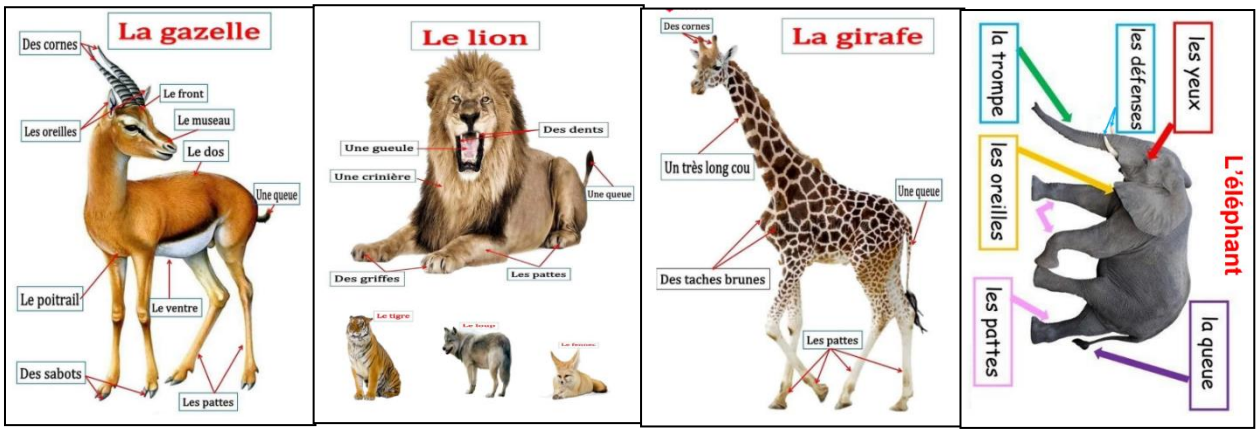
3.1. Conditions de l'expérience :

Les élèves ont été invités à l'intérieur d'une salle, appartenant à une école privée, et aménagée essentiellement pour mener à bien notre expérience : une salle équipée d'un téléviseur intelligent (Smart TV) pouvant se connecter au WiFi (réseau sans fil) de l'établissement, comportant des applications comme YouTube et ayant une prise USB pour connecter un flash disque (clé USB). De plus, un data show pour la projection de vidéos ou images téléchargées.

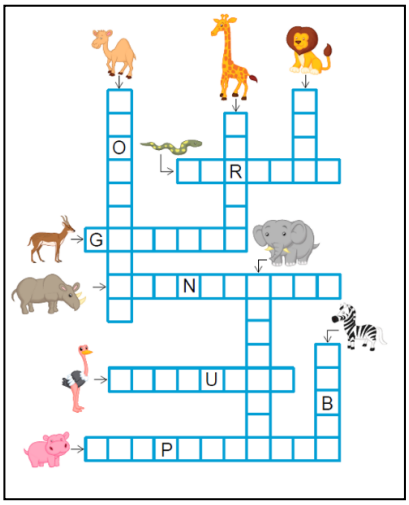
En effet, les conditions de la projection de vidéos ont été conduites avec un soin spécifique, afin de ne pas heurter la sensibilité des élèves, en particulier les filles.

Rappelons aussi qu'avant de procéder à la séance de production écrite, les élèves avaient déjà fait les séances de : Compréhension Orale, Lecture / Compréhension, les différentes leçons de points de langue (Lexique – Grammaire – Conjugaison – Orthographe), Production Orale et

Entrainement à l'écrit, en rapport avec le thème et le projet I, et selon le déroulement séquentiel adapté à la classe de 5ème année primaire (2021-2022). Ils étaient aussi munis de cartes heuristiques (cartes mentales), aide-mémoires, fiches d'identité de quelques animaux et une liste de mots classés. Exemple :



Les élèves avaient aussi reçu un travail à faire à la maison, des activités de lecture et d'écriture, des activités ludiques comme les mots fléchés, par exemple :



Après avoir diffusé des vidéos (mini-documentaires de 2 à 3 minutes sur quelques animaux spécifiques : la gazelle, l'éléphant, le lion, la girafe, le tigre, le fennec, le loup, l'ours …), des images et répondu à quelques questions techniques, les élèves ont été invités à entreprendre leurs productions individuellement en se référant à la consigne qui leur a été donnée, en vue de les récupérer à la fin de la séance (45 minutes).

Dans notre analyse des erreurs, selon la grammaire sémantique, nous projetons avant tout de relever les « déviances » qui vont se rapporter au microsystème à étudier et les classer en fonction de leurs natures.

D'abord, nous ferons suivre l'énoncé « déviant » par l'énoncé attendu (acceptable), ensuite on compare l'énoncé « déviant » (a) avec l'énoncé « attendu » (b) en termes de règles non appliqués : C'est-à-dire, expliquer quelle est la règle appliquée dans (b) qui a été transgressée dans (a) ? Enfin, il sera question de chercher quelle est l'origine possible d'une telle transgression.

Théoriquement parlant, chaque élève est un cas particulier, mais nous avons constaté beaucoup de ressemblances dans leurs productions, que ce soit au niveau des erreurs commises ou parmi les productions excellentes. Pour cela, nous allons donner 3 exemple d'analyse de production écrite, en tenant compte des quatre plans d'analyse en vue d'obtenir le maximum de détails. Encore, pour conduire notre analyse des erreurs dans de meilleures conditions méthodologiques, nous avons consulté plusieurs méthodes de classement des erreurs proposées par les chercheurs. Finalement, notre choix a été porté sur la grille d'André Séguy & Catherine Tauveron (Repères, n° 4/ 1991) sur laquelle nous nous sommes appuyé pour présenter ce travail.

3.2. La grille d'analyse des erreurs :

La grille de classement et d'analyse comprend quatre points de vue (ou plans), que l'on peut classer de la manière suivante : plan matériel, plan morphosyntaxique, plan sémantique et plan pragmatique. Chaque plan possède trois niveaux : un niveau phrastique, un niveau interphrastique et un niveau textuel.

		Niveau		
		Phrastique	**Interphrastique**	**Textuel**
Point de vue	**Matériel**	- calligraphie, - ponctuation, - majuscules.	- séparation des paragraphes, - délimitation des phrases.	- marges, - aération du texte, - titres et intertitres.
	Sémantique	- adéquation du lexique utilisé - phrases sémantiquement acceptables.	- absence de contradiction d'une phrase à l'autre, - articulations logiques correctes, - substituts explicites, - absence de ruptures thématiques.	- information pertinente et cohérente, - type de texte approprié, - vocabulaire et registre homogènes et adéquats.
	Morphosyntaxique	- structures syntaxiques - morphologie verbale, - orthographe.	- articles indéfinis / définis, - pronoms de reprise, - concordance des temps.	- adéquation organisation/type de texte, - système et valeurs des temps.
	Pragmatique	- constructions de phrases variées et adaptées - marque de l'énonciation correcte.	- fonction de guidage du lecteur, - cohérence thématique.	- prise en compte de la situation, - choix correct du type d'écrit, - atteinte de l'effet recherché.

Grille de : André Séguy & Catherine Tauveron, in Repères, n° 4/1991.

3.3. Déroulement de la séance (Fiche pédagogique) :

Nous avons procédé à l'activité de production écrite comme suit :

Niveau : **5e AP.**

Compétence globale : Au terme de la **5e AP** du cycle primaire, à partir de supports sonores et/ou visuels, l'élève est capable de comprendre et de produire, à l'oral et à l'écrit, des énoncés mettant en œuvre les actes de parole dans une situation de communication contraignante.

Domaine d'apprentissage : **Ecrit / production.**

Compétence terminale : Produire des énoncés écrits (**20 à 30 mots**) portant sur des situations d'échange d'actes de parole simples étudiés en classe.

Projet I : Au zoo.

Séquence 01 : Pauvre petite gazelle.

Activité : **Production écrite 2ème jet.**

- Composante linguistique : -Utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite.
- Actes de parole : Décrire un animal.
- Compétences transversales : -Concevoir, planifier et présenter un projet individuel.
- Valeurs : Protéger les animaux.

Objectifs : A la fin de la séance, l'apprenant sera capable de :

- Répondre à une consigne.
- Produire un texte pour décrire un animal.
- Utiliser la ponctuation à bon escient.

Supports : Tableau, double feuille.

Durée : 45 min.

Déroulement de la séance

Etapes	Objectifs	Activités proposées	Durée	M.T
Rappel	Mettre l'apprenant dans le bain.	- ***Rappel de la consigne d'écriture :*** A l'occasion de la journée mondiale *des animaux* le : *04 octobre*, le directeur de l'école vous invite à participer à un concours de « *la meilleure description* » avec la classe voisine et le meilleur texte sera publié dans le journal mensuel de l'école. Comme tes camarades de classe tu décides d'y participer. Rédige un texte de 4 à 5 phrases dans lequel tu décris un animal de ton choix. N'oublie pas de :	**5'**	**T.C**

		- Employer des verbes au présent. - Utiliser des phrases correctes. - Utiliser des adjectifs. - Ecrire les chiffres en lettres.		
Phase d'analyse	Réexpliquer la consigne.	- Lire la consigne. - Lire et expliquer les critères.	**10'**	**T.C**
Phase de rédaction	Rédiger le 2ème essai.	- Exécution de la consigne par les apprenants.	**30'**	**T.I**

La grille d'évaluation de la production écrite :

Critères	**Indications**	**Notes**
1 - Pertinence de la production	Respect du thème	**0.5**
	Productions de 4 ou 5 phrases	**0.5**
2 - Cohérence sémantique	Progression des idées.	**0.5**
	Présence de l'unité de sens.	**0.5**
3 - Correction de la langue	Phrases syntaxiquement correctes.	**0.5**
	Respect des temps des verbes.	**0.5**
	Respect de la ponctuation (majuscule et point final).	**0.5**
4 - Critère de perfectionnement	Présentation et lisibilité.	**0.25**
	Apport personnel (illustration, dessin, idée originale …).	**0.25**

3.4. Analyse des productions écrites des élèves :

3.4.1. Première (1ère) catégorie de productions (note entre 0.5/4 et 1.75/4) :

C'est la catégorie qui regroupe toutes les productions écrites en dessous de la moyenne, voir médiocre car comportant énormément d'erreurs.

1- Sur le plan matériel :

- Ecriture peu lisible et confusion de voyelles et sons « é/i , o/ou , e/o , u/ou » .
- Absence des majuscules au début des phrases et dans la transcription de noms propres comme « alger ».
- Absence de la ponctuation dans l'ensemble du texte écrit, sauf le point final dans de rares cas.

- La mise en page n'est pas respectée, elle est marquée par une écriture grossière, phrases pas bien alignées, absence de titre et emploi de phrases très longues vu qu'il n'y a ni virgule ni point pour les séparer.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

- Erreurs lexicales de type oral dans la transcription de « souvaje (sauvage), ilifant (éléphant), vori (forêt), vionde, monge ». La transcription des mots est dictée par le fait que l'élève emploie déjà un code oral erroné.
- Erreurs lexicales de type graphique dans « animale (animal) », « sovage, sauvaje (sauvage) », « mamifére (mammifère) », « senouri (se nourrit) », « foré (forêt) », « katre (quatre) », «pate (pattes)», « po (peau) » et « situn (c'est un) ». Les élèves, en employant cette forme, n'ont aucun doute de leurs erreurs produites, parce qu'elles résident au niveau de la transcription et n'apparaissent pas au niveau de la prononciation.
- Des erreurs grammaticales comme «le animal savage, le lion senouri le viande » où le premier article « le » n'a pas d'élision et devrait s'écrrie « l' », la préposition « de » à la place de l'article « le » avant « viande » pour donner normalement « le lion se nourrit de viande » .
- Déformation et confusion entre formes proches, une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la concordance dans l'utilisation du pronom personnel de la 3eme personne du singulier féminin « elle » au lieu de « il ». Ensuite, on a des erreurs d'homophones comme pour « a/à », « et/est », « son/sont ».
- Transgression de règles dans l'énoncé « Il vit la savane», « Il le grande », « Il est le giriffe », « le lion est la crinière ». D'abord une erreur de préposition de lieu « Il vit **dans** la savane. Ensuite l'utilisation correcte du verbe être et l'accord de l'adjectif « Il **est** grand » sans ajouter de « e » dans l'adjectif « grand ». En dernier, mauvaise utilisation du verbe, de l'article et de la graphie du mot « griffe » avec oubli de la marque du pluriel, on doit donc écrire « Il a des griffes ».
- Au niveau de la morphologie verbale, la plupart des copies comportent des verbes non-conjugués (laisser à l'infinitif), recopier tel qu'ils sont depuis la boite à outils « vivre – se nourrir – manger - … » et quand ils sont conjugués, ils sont mal orthographiés et/ou avec des erreurs dans les terminaisons « senouri, se noure (se nourrit) », « monge (mange) », « vi, vivit (vit) ». Nous avons constaté aussi la mauvaise utilisation des verbes être et avoir (est / a).

3- Sur le plan sémantique :

- Des confusion liées au sens comme dans les énoncés « Il a katre pat fines » en parlant du lion ou « Il a quatre pate sauvage » au lieu de « Il a quatre grosses pattes ».

- Manque de cohérence dans des énoncés comme « la couleur de la po oranje, et gro animal », « Je suis visité a zoo et pass loizir le paysage de la ville », « la alger belle le zoo », « la gazelle monge la viande » ou « la gazelle a quatre corne », …

- Des énoncés comme « sa cou longe », on emploie un vocabulaire inadéquat relatif au sens « cou » avec une faute d'orthographe au niveau du féminin de l'adjectif « long », l'énoncé devrait être « sa queue est longue ».

4- Sur le plan pragmatique :

- Au niveau phrastique, la construction des phrases n'est pas du tout variée et le texte se distingue par l'absence des marques de modalisation, entre autre, les articulateurs logiques et les adjectifs possessifs.
- Absence des indices de l'énonciation comme par exemple les substituts grammaticaux « Il / Elle »
- Au niveau interphrastique, il y a incohérence thématique en raison de l'absence des modalités de description, des articulateurs logiques, des adjectifs qualificatifs et des verbes qui correspondent.
- Au niveau textuel, les élément de la consigne ne sont pas respectés.

3.4.2. Deuxième (2ème) catégorie de productions (note entre 2/4 et 3.25/4)

C'est la catégorie qui regroupe les productions qu'on va qualifier de moyenne voir assez bonne qui ne comporte pas beaucoup d'erreurs. Pour cette catégorie, nous avons relevé les points suivants :

1- Sur le plan matériel :

- Le texte produit est lisible dans l'ensemble mais un peu court car les élèves de cette catégories n'ont écrit que 2 ou 3 phrases (rarement 4).
- Absence de la ponctuation dans l'ensemble du texte produit. On ne trouve même pas la moindre trace de la virgule.
- Absence parfois des majuscules au début des phases (malgré la présence de point (.) entre les phrases) et dans l'écriture des noms propres comme dans « algérie », « alger », « le sahara ».
- Au niveau textuel, le texte est aéré malgré qu'il soit écrit en masse ; c'est-à-dire sans séparer délimiter les phrases.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

- Confusion de l'article avec le nom dans les énoncés «lanimal, lilifant, lours » il y a erreur lexicale liée à l'oral au lieu d'écrire « l'animal, l'éléphant, l'ours ». Une forme erronée aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, puisque on ne prononce pas l'article « l'» isolément. C'est pourquoi l'expression est transcrite telle qu'elle est prononcée.
- Il y a aussi l'expression « souvage » au lieu de « sauvage », ici les élèves ont produit une autre erreur lexicale liée à l'oral dans la transcription de l'adjectif.
- Dans l'énoncé « il mange beaucoup des viandes ». On a une erreur grammaticale entre propositions liée à la concordance dans l'emploi de l'article contracté « des » introduit à la place de la préposition « de » pour marquer un rapport d'extraction ou de prélèvement. La cause de l'erreur est l'adverbe « beaucoup », qui est pour l'élève juste une expression du pluriel, or c'est un terme singulier ayant la valeur du pluriel.
- L'emploi incorrect des adjectifs « grand, petit, fine, gros, long, court, touffu… ». Il s'agit là, d'erreurs lexicales de détermination adjectivale en genre et en nombre liée à la forme, suivie d'une erreur grammaticale entre deux propositions liée à la subordination dans l'utilisation du verbe « est » au lieu de mettre la conjonction « et ».
- De plus, dans d'autres énoncés, on remarque le manque du pronom personnel « Il ou Elle » faisant répéter le sujet (l'animal cité dans la production de l'élève).
- Ignorance des règles gérant l'emploi des accents dans la transcription de la préposition « à » et des noms comme « foret, elephant, téte, mammifére, le desert, … », il y a erreur lexicale relative soi à l'oral ou à la graphie. La transcription correcte est « forêt, éléphant, tête, mammifère, le désert ».
- Au niveau de la morphologie verbale, peu de productions comportent des verbes non-conjugués (laisser à l'infinitif), pour le reste, on les trouve conjugués, mais mal orthographiés et/ou avec des erreurs dans les terminaisons « se nourit (se nourrit) », « monge (mange) », « vis, vie (vit) », « habit (habite) », « cour (court ». Nous avons aussi constaté une mauvaise utilisation des verbes être et avoir (est / a) qui sont confondus mais beaucoup moins de cas que dans la 1ère catégorie de productions.
- Des erreurs grammaticales liées à la marque du pluriel et à la transcription des noms et adjectifs au pluriel comme dans « quatre patte fine », « deux corne », « j'aime les animals »

3- Sur le plan sémantique :

- Il y a erreur de détermination et de repérage situationnel (reprise d'un élément déjà connu)

dans l'emploi de «c'est un» au lieu de par exemple « il est … ». L'emploi de « c'est » s'emploie uniquement pour définir, illustrer ou expliquer un point, or son emploi ici, se justifie par insistance de l'élève.

- Parfois le texte produit se distingue par le manque de cohérence textuelle où l'élève développe une information, ne la termine pas et commence une autre description dans la même phrase, comme dans « Le lion a une petite queu il grand il a les griffe. La gazelle est rapide c'est un belle animal » ou « La gazelle est un animal sauvage herbivore elle se nourit de vionde. sa couleur est rapide. »

4- Sur le plan pragmatique :

- Au niveau phrastique les phrases sont construites suivant une certaine forme (sujet + verbe + complément) sans tenir compte du sens de l'énoncé.
- Au niveau textuel, choix du type d'écrit est inadapté, il renvoie beaucoup plus au type informatif qu'au type descriptif marqué par l'absence de d'adjectifs qualificatifs et d'adjectifs de couleur.
- Absence parfois des articulateurs ou connecteurs logiques, des adjectifs possessifs.
- Absence des verbes d'état ou d'influence, des verbes constatifs.

3.4.3. Troisième (3ème) catégorie de productions (note entre 3.5/4 et 4/4) :

Ce sont les productions qualifiées de très bonnes voir excellentes, ne comportant que quelques erreurs minimes, dans certains cas pardonnables car il peut s'agir de fautes d'oubli, de précipitation, liées au manque de concentration, …

1- Sur le plan matériel :

- Dans l'ensemble, le texte produit est lisible avec une très belle écriture en cursive néanmoins les phrases sont parfois longues ou bien on a l'impression qu'elles sont toute faites (apprises par cœur).
- La ponctuation est bien présente et respectée avec l'emploi des majuscules au début de chaque phrase et le point à la fin.
- Le texte est aéré et structuré en quatre ou cinq phrases.

2- Sur le plan morphosyntaxique :

- Dans les mots comme « monge» et « vionde », il y a erreur lexicale et systématique liée à l'oral pour le son « on » qui se reproduit toujours dans le même contexte et provient du parler quotidien de l'élève qui ne fait pas la différence avec le son « an ».

- Il y a aussi erreur grammaticale portant sur une proposition relative : une transgression dans le placement de deux éléments, de la préposition « de » qui sert à marquer proprement un rapport de départ, d'extraction ou d'origine et l'article défini « le » au lieu de mettre « du » qui est un article contracté formé de la préposition « de » et de l'article « le ».
- Dans d'autres énoncés, on retrouves parfois des erreurs lexicales de type graphique « éléfan (éléphant), gazale (gazelle), mamifére (mammifère), pates (pattes), catre (quatre), … ». Une double erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi de la préposition « Il se nourrit **de** viande » / « Elle se nourrit **d'**herbes » au lieu de mettre « de la viande » / « de l'herbe » et l'emploi de la préposition « de petits animaux » au lieu de l'article contracté « des petits animaux ». On note aussi l'absence des accents (aigu, grave et circonflexe) dans certains mots, ce qui constitue pour nous une erreur lexicale liée à la graphie.
- Généralement, il y peu d'erreurs grammaticales. Les élèves de cette catégorie suivent bien la construction « sujet + verbe + complément » ou « sujet + verbe d'état + adjectif attribut » en respectant l'emploie du pronom personnel à la troisième personne du singulier.
- On notera cependant, dans quelques productions, le mauvais accord entre l'adjectif et le nom qu'il qualifie comme dans : « Quelle belle animal », « il a une queue touffu », « Elle est grand », « sa tête est petit », « elle a deux cornes pointu », ...

3- Sur le plan sémantique :

- Dans la plupart des productions de cette catégorie, les phrases sont sémantiquement acceptables.
- On notera cependant l'influence de la langue maternelle (l'arabe) dans la tournure de certains énoncés.
- On constate parfois l'absence de connecteurs logiques et mots de liaison. Mais aussi une confusion dans l'utilisation des homophones « et/est » en mettant « est » à la place de « et ».
- Absence également d'informations pertinentes, quelquefois de cohérence (soit l'idée est inachevée, soit elle manque d'originalité).

4- Sur le plan pragmatique :

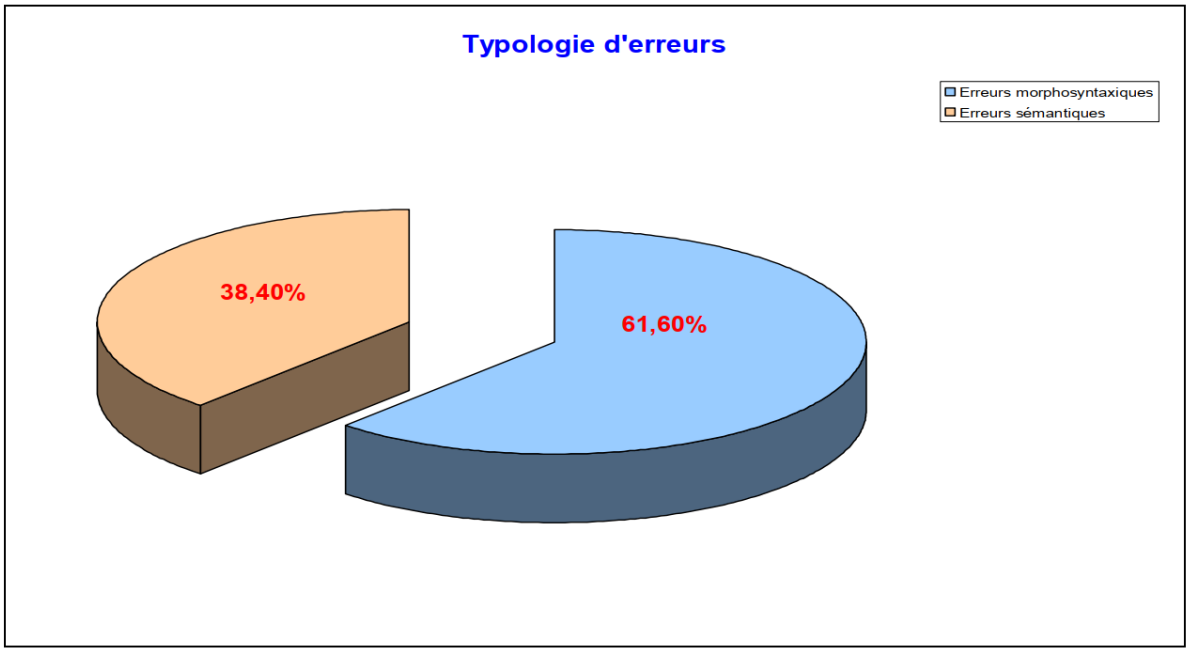
- Absence de phrases variées et adaptées au type du texte (beaucoup de phrases se ressemblent chez plusieurs élèves, même si elle sont correctes, on sent un manque de créativité et d'innovation. On a l'impression que c'est du parcoeurisme et que l'élève ne saisit pas vraiment le sens de ce qu'il a écrit).

- Absence de contradiction dans cette catégorie.
- Présence de substituts grammaticaux qui sont utilisés correctement (Il/Elle).
- Cohérence thématique du au choix du vocabulaire et à la structure des phrases elle-même, ce qui facilite la lecture.
- Le texte produit respecte la consigne dans la majorité des cas. On constate juste un choix limité et une pauvre utilisation des adjectifs qualificatifs.

3.5. Commentaires des données :

Au cours de notre analyse des erreurs en productions écrites chez les apprenants en 5ème A.P, nous nous sommes rendu compte qu'au moment du développement de l'activité rédactionnelle, les apprenants se heurtent à une immense difficulté pour garantir toutes les dimensions morphosyntaxiques et sémantiques du langage. C'est pourquoi, nous ne tenons pas à les juger à travers cette présentation, au contraire, nous essayons seulement de déterminer pourquoi ces erreurs persistent encore, malgré les efforts engagés ? Ainsi, comprendre comment ils produisent de la pensée et du sens au passage à l'écrit.

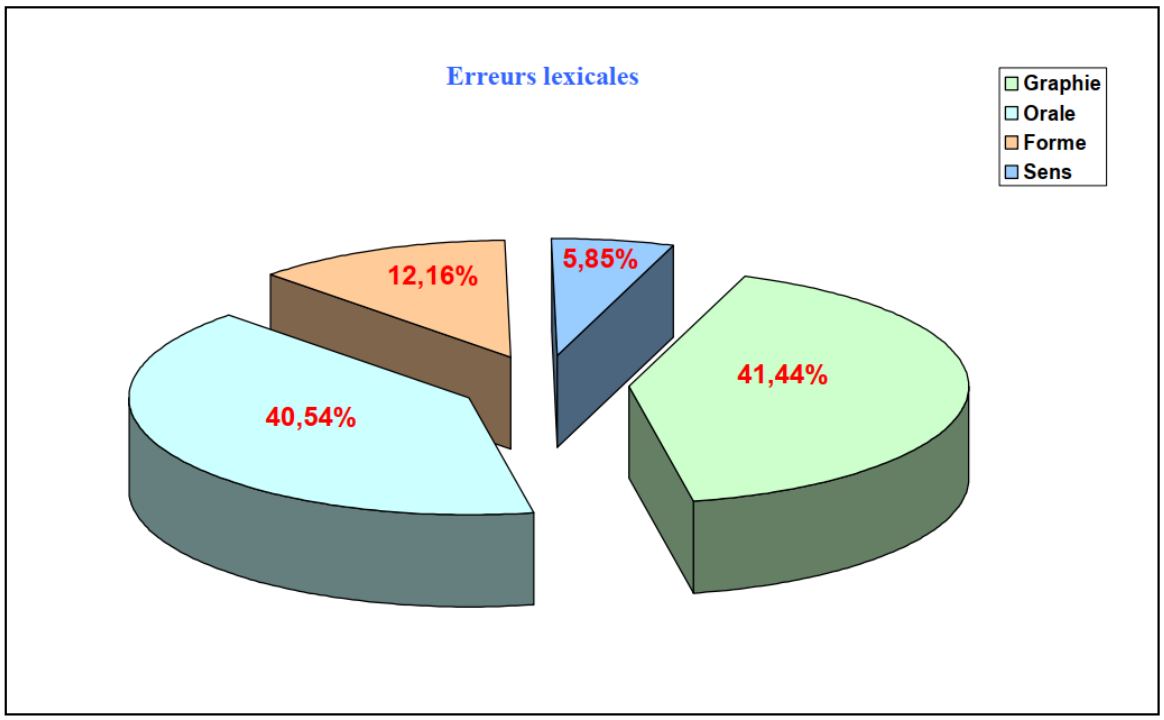
En effet, nous avons prévu une présentation autour de deux plans essentiels en regard des résultats obtenus, à savoir le plan morphosyntaxique qui regroupe 192 erreurs soit 61.60 % et le plan sémantique qui réunit 120 erreurs correspondant à 38.40 %, comme il est indiqué dans le graphe ci-dessous.



Ainsi, les textes produits ont été analysés du point de vue quantitatif, c'est-à-dire nous avons noté l'essentiel des erreurs portant préjudice à la langue et qualitatif en l'absence d'éléments devant constituer la cohérence et la cohésion du texte produit.

3.5.1. Sur le plan morphosyntaxique :

Sur ce plan on présentera les erreurs lexicales, les erreurs grammaticales et les erreurs morphologiques. Ainsi, les résultats obtenus ont montré que le maillon faible de la pratique scripturale est bel et bien le trésor de la langue, en l'occurrence le lexique, qui lui seul, récolte 57.66 % soit 111 erreurs sur l'ensemble de 192 erreurs morphosyntaxiques enregistrées, figurant dans le graphe ci-dessous.



On constate que le taux des erreurs lexicales le plus élevé concerne particulièrement l'oral et la graphie. Pour la graphie qui en compte 41.44 % des cas avec 46 erreurs, il est question généralement d'erreurs portant sur l'orthographe des mots, des erreurs qui résident sur le plan de l'écriture mais n'apparaissent jamais au niveau de la prononciation, comme la marque du pluriel « s » et « x » dans « quatre pattes », « les animaux », qui ne s'articule pas, il n'est pas pris en compte car il n'est pas aussi pris en considération à l'oral. C'est ainsi qu'il est souvent abandonné par l'apprenant ou même introduit soit par ignorance à la règle grammaticale des accords, soit par négligence personnelle, due certainement à une stratégie que l'apprenant adopte lui-même pour transcrire les mots en généralisant la

règle d'emploi comme dans l'exemple «Elle a deux corne pointu » sans le « s » à la fin de « corne » et « e » + « s » à la fin de l'adjectif « pointu » qui doit s'accorder avec « corne » (féminin pluriel). Pareil pour la transcription de « quatre » en « catre » et confusion entre « c, k, q » ou de « t, d, e » à la fin du nom ou du verbe. Pour l'oral, enregistrant 40.54 % des cas et correspondant à 45 erreurs, cela concerne surtout des formes erronées aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. En fait, il s'agit d'altération de formes scripturales comme dans les exemples pris dans notre analyse. Pour l'apprenant, le mot s'écrit comme il se prononce et il n'y a aucune transgression dans la transcription de ces expressions puisque c'est ainsi qu'il les a appris. Nous avons noté beaucoup de cas où l'élève transcrit un « z » parce qu'il l'entend comme dans les liaisons entre un « s » final et la voyelle du mot suivant, exemple « li zoiso/ les oiseaux » - « les zanimoux/ les animaux », « les zarbre/ les arbres » … D'ailleurs, c'est l'idée que bon nombre d'apprenants l'applique dans ses moindres détails. Nous estimons que ces formes erronées sont provoquées soit par une transmission/réception imparfaite entre le maître et l'apprenant, soit par une confusion entre formes proches.

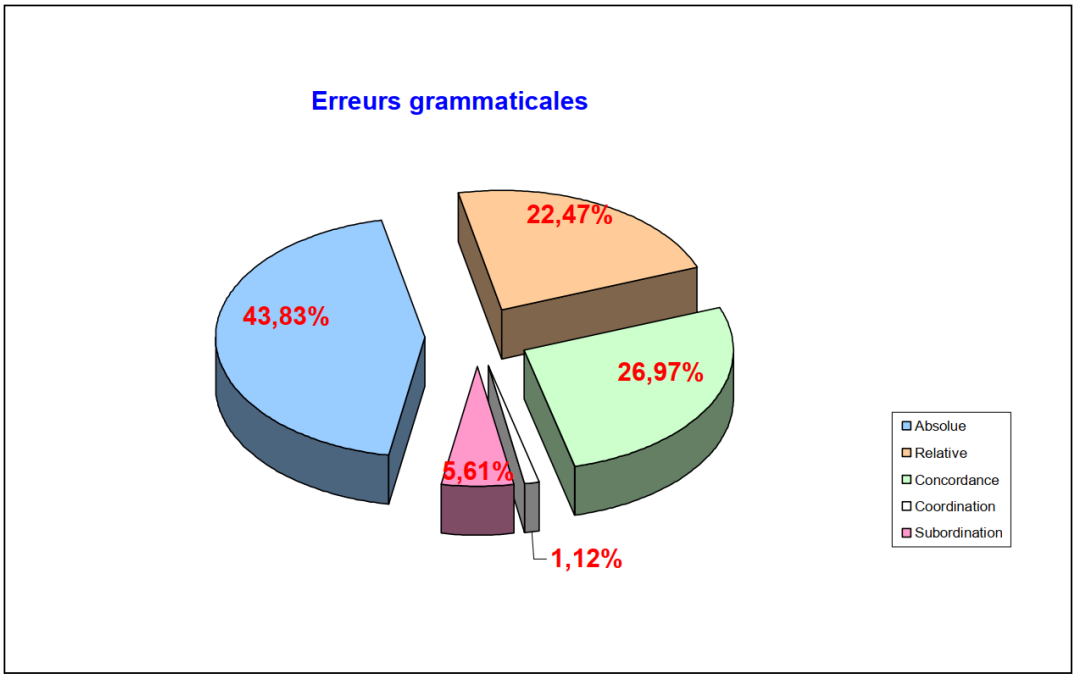
Quant aux erreurs lexicales liées à la forme, elles sont estimées à 12.16 % soit 27 erreurs et concernent essentiellement la création de formes erronées et confusion de termes proches. Ces confusions tiennent lieu en raison des connaissances déficientes des unités lexicales. Nous estimons que l'apprenant use de stratégies propres à lui pour former un mot, c'est pourquoi il crée des formes lexicales inconnues dans la langue plutôt que des formes visées. De telles erreurs sont courantes même dans les expressions orales des apprenants et c'est à partir de là qu'elles se projettent dans leurs productions écrites et témoignent de leur niveau lexical insuffisant. De ce fait, Laniel, D. (2005, p. 80) constate que '' les difficultés que rencontrent les apprenants lorsqu'ils ont à faire des choix lexicaux et les fréquentes erreurs qu'ils commettent sont fondamentalement dues à leur méconnaissance du système lexicale de la langue cible''. Pour conclure, les erreurs lexicales liées à la forme se définissent comme étant l'incapacité d'employer correctement le vocabulaire de la langue cible, c'est pourquoi, l'apprenant éprouve beaucoup de difficultés à former l'adjectif, l'adverbe, le nom ou le nom d'action.

Enfin, pour en ce qui concerne les erreurs lexicales liées au sens, elles sont estimées à 05.85 % soit 13 erreurs au total et se rapportent particulièrement à l'utilisation par l'apprenant de termes inadéquats qui nuisent à la visée de l'énoncé lui-même. Nous estimons que ces erreurs constatées marquent un écart considérable quant au

choix de la lexie désignant le mot pour exprimer un sens visé. C'est-à-dire que l'apprenant emploie un mot dont le sens visé diffère du sens du terme qu'il a choisi.

D'autre part, nous avons constaté que les erreurs lexicales liées à la forme et celles liées au sens se croisent très souvent et présentent une difficulté importante quant à leurs identifications.

Quant aux erreurs grammaticales, elles sont évaluées à 23.11 % des cas correspondant à 45 erreurs au total sur 192 erreurs enregistrées, portant sur deux divisions que chacune d'entre elle comprend des subdivisions, en l'occurrence l'erreur absolue, relative, de concordance, de coordination et de subordination comme il est indiqué dans le graphe suivant :



Pour les erreurs grammaticales portant sur une proposition absolue, elles sont estimées à 43.82 % soit 19 erreurs sur 44 au total. Ce qui constitue pour nous un pourcentage plus ou moins élevé par rapport à l'ensemble des erreurs grammaticales enregistrées jusqu'à présent.

Ces erreurs absolues portent essentiellement sur la déformation de formes verbales, les accords en genre et en nombre et les auxiliaires comme dans les exemples déjà-vus.

On estime que ces types d'erreurs se produisent en raison de connaissances de base imparfaites ou insuffisantes chez l'apprenant relatives à la morphologie verbale. En conséquences, aucune stratégie n'est employée quant à la structure phrastique, au contraire, pour couvrir ses besoins, il confond souvent le nom avec le verbe ou l'adjectif et l'auxiliaire

avec le participe. Quant aux erreurs grammaticales portant sur une proposition relative, elles sont estimées à 22.47 % soit 20 erreurs au total, ce qui constitue un pourcentage moyen par rapport au type absolu. En effet, ces erreurs concernent principalement l'emploi de formes inadaptées au contexte et la confusion entre formes différentes.

Au cours de l'analyse de certains cas, nous avons constaté que les apprenants se contentent d'assembler les mots pour construire le sens sans tenir compte de la morphologie verbale et des structures grammaticales. On constate par exemple des confusions qui se rapportent à la préposition, aux adverbes, aux articles et aux pronoms personnels. On estime que l'apprenant procède à ces erreurs d'une part, en raison d'un manque de connaissances suffisantes quant à l'utilisation adéquate des unités signifiantes (morphèmes) de base et le rôle de chacune d'entre elles dans l'énoncé et d'autre part, à cause d'une certaine confusion entre deux niveaux distincts en l'occurrence l'oral et l'écrit.

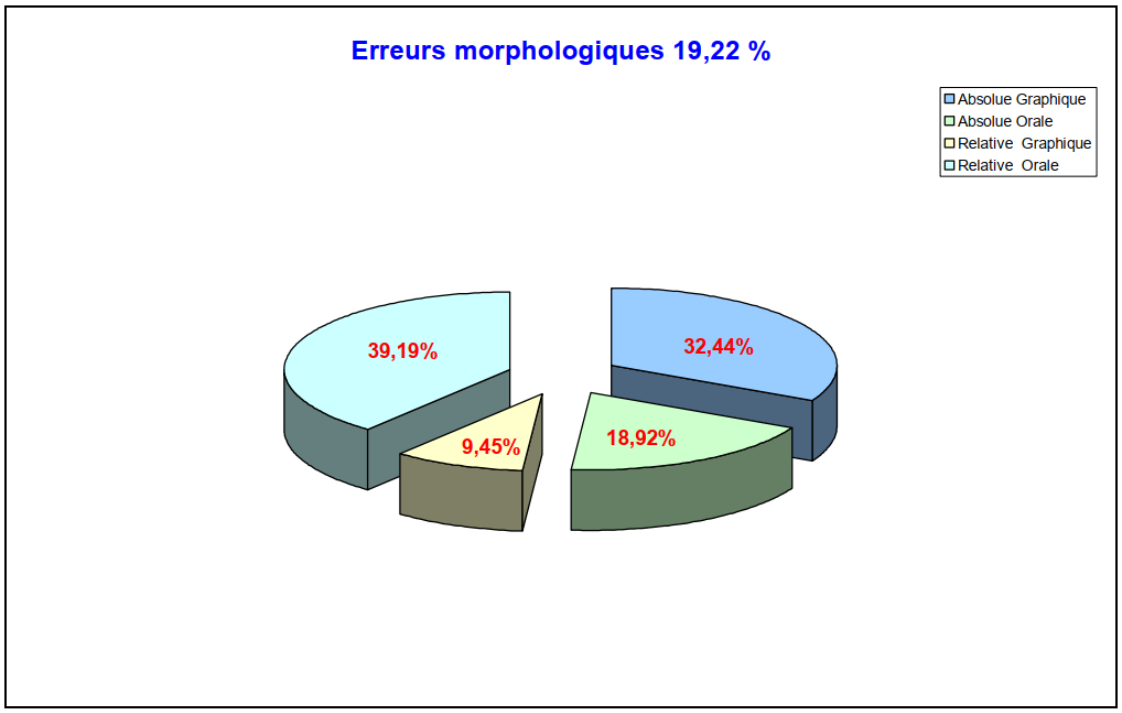
Pour les erreurs grammaticales portants sur deux propositions, elles sont présentées en trois sous catégories à savoir la concordance, la coordination et la subordination.

Les erreurs liées à la concordance sont évaluées à 26.96% soit 12 erreurs sur 45 représentant le pourcentage le plus élevé de cette sous-catégorie. Nous avons constaté une confusion des articles contractés avec les prépositions, confusion de sujets différents en genre et en nombre dans un même énoncé, confusion en nombre, confusion fréquente du genre (féminin) de l'adjectif, confusion de pronoms personnels et confusion d'adjectifs possessifs.

Quant aux erreurs liées à la coordination, elles ne constituent aucun déficit pour les apprenants puisqu'elles sont estimées à 01.12 %, ce qui représente pour nous un résultat très positif pour nos apprenants.

Les erreurs liées à la subordination sont évaluées à 05.61 % des erreurs grammaticales, et ne représente aucune difficulté pour les apprenants puisque les quelques exemples enregistrées concernent soit la confusion de la conjonction « et » soit entièrement l'absence de la subordination. Nous estimons que ces erreurs se produisent soit en raison de la morphologie verbale erronée soit au connaissances insuffisantes quant à l'emploi de la subordination.

Pour ce qui est des erreurs morphologiques, nous avons deux types d'erreurs ; erreurs morphologiques absolues et erreurs morphologiques relatives. Chaque type se rapporte soit à la graphie soit à l'oral. L'ensemble des erreurs est estimé à 19.22 % soit 74 erreurs en tout, comme il est montré dans le graphe ci-dessous.



Premièrement, les erreurs absolues liées à la graphie sont évaluées à 32.43 %, ainsi les 24 cas que nous avons pu enregistrer se rapportent à des cas qui apparaissent uniquement à l'écrit et concernent la terminaison et la conjugaison des verbes ou encore la confusion de l'article avec le nom sujet.

Nous estimons que l'apprenant transcrit seulement les caractères apparents qu'il prononce, en raison d'une part, de la non application des règles grammaticales et d'autre part, à cause de la confusion des opérations qui changent d'un niveau à l'autre.

Quant à l'erreur absolue liée à l'oral, elle est estimée à 18.91 % soit 14 erreurs et se rapportent à des erreurs qui ne correspondent à aucune forme connue en langue française. On parle plutôt de déformations de la langue au niveau de l'oral et qui soient transposées à l'écrit. Nous pensons que les apprenants commettent ce type d'erreurs d'une part, en raison de confusions de formes proches enregistrées et d'autre part, à cause de stratégies personnelles d'écriture que ces derniers ont opté. Deuxièmement, les erreurs morphologiques relatives liées à la graphie sont évaluées à 09.45 %, ce qui constitue pour nous le taux le plus faible (encourageant) par rapport aux erreurs absolues liées à la graphie, comme on peut le constater ici dans le tableau ci-dessous :

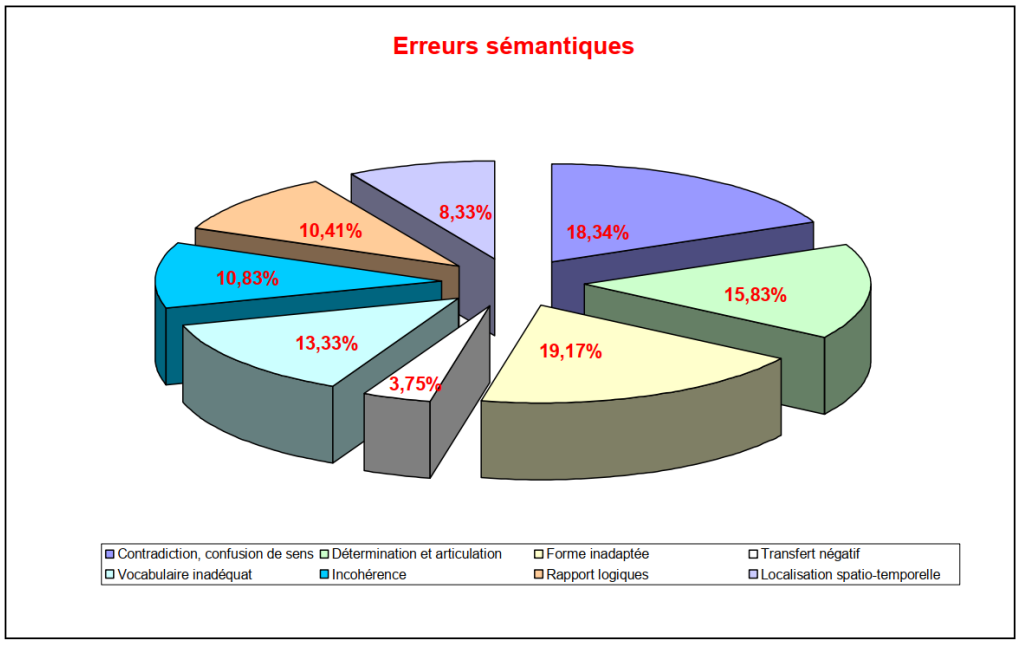
Morphologiques 74 = 19.22%			
Absolue		**Relative**	
Graphique	orale	Graphique	Orale
32.43 %	18.91 %	09.45 %	39.18 %

Les quelques cas enregistrés se rapportent exclusivement au niveau de l'écriture et ne sont pas repérables au niveau de l'oral. En d'autres termes, ces erreurs sont à l'origine d'une part, de l'oral de l'apprenant lui-même, qui une fois il passe à l'écrit, ses lacunes se dévoilent comme formes inadaptées au contexte comme lorsqu'on constate une confusion du verbe avec l'adjectif. Et d'autre part, liées au manque de connaissances suffisantes pour l'exécution de la tache scripturale, ce qui explique la présence de confusions banales.

Enfin, les erreurs morphologiques relatives à l'oral sont estimées à 39.18 % soit 29 erreurs au total, constituant le pourcentage le plus élevé de cette sous-catégorie d'erreurs. Les quelques cas signalés présentent des confusions au niveau de l'articulation, du genre, de la négation et de l'accord du verbe. Ces exemples représentent des confusions de formes courantes en arabe algérien, nous pensons que l'apprenant puise de la langue source (langue maternelle) pour servir la langue cible (langue française).

3.5.2. Sur le plan sémantique :

Au départ, nous avons prévu l'étude de cas comprenant des erreurs de modalisation, de détermination et de localisation spatio-temporelle selon le modèle énonciatif d'Antoine Culioli. Or, les modèles obtenus nous ont incité à élargir l'analyse vers d'autres sous-catégories estimées riches en informations. Les erreurs sémantiques sur lesquelles nous nous sommes appuyé sont estimées à 38.40 %, soit 240 erreurs au total et regroupent 8 sous-catégories comme il est indiqué dans le graphe suivant.



La sous-catégorie de contradiction et confusion de sens est estimée à 18.33 % et se rapporte à des confusions d'expressions et de verbes ce qui engendre un détournement entier de la signification des énoncés, comme par exemple attribuer plusieurs sens à la même expression dans le même énoncé ou accorder un maniement inapproprié des verbes. Nous estimons que ces erreurs se déclenchent en raison du statut culturel de l'élève lui-même qui une fois il s'engage dans le processus d'écriture il transpose d'un niveau à l'autre ou bien il puise complètement de la langue source pour servir la langue cible. Puis, la sous-catégorie de détermination et articulation est évaluée à 15.83 % et concerne surtout la confusion dans l'emploi de déterminants et articles, l'absence des pronoms et la reprise d'éléments déjà connus.

Nous pensons que ces erreurs se rapportent beaucoup plus à l'oral, surtout lorsque l'apprenant confond le féminin avec le masculin (très courant en langue source), et à la confusion de formes proches, exclusivement dans l'utilisation de l'article contracté « du » pour « de le ». Pour les formes inadaptées, elles sont estimées à 19.16 % soit 46 erreurs, ce qui représente pour nous le pourcentage le plus élevé sur le plan sémantique. Ce taux concerne l'ordre des mots dans la phrase, la discordance des expressions employées, l'absence de substituts ou pronoms démonstratifs, provoquant ainsi, une certaine contradiction vis-à-vis du discours. Nous estimons que cette sous-catégorie d'erreurs ne renvoie ni aux stratégies employées par l'apprenant ni à l'installation des compétences mais se rapporte plutôt à la pratique insuffisante des connaissances acquises.

Quant au transfert négatif, il est estimé à 03.75 % soit le pourcentage le plus faible sur le plan sémantique. Ce type d'erreurs se rapporte à l'emploi des mots et expressions empruntés soit à la langue maternelle ou à une seconde langue étrangère (anglais). Les quelques exemples enregistrés nous laisse croire qu'ils renvoient au concept culturel de l'apprenant lui-même.

Encore, le vocabulaire inadapté est évalué à 13.33 % et se rapporte surtout à l'emploi d'expressions et de verbes inadaptés au contexte, ce qui influe négativement sur la visée du sens de l'énoncé. Les cas signalés sont engendrés par la confusion de termes ou formes proches liées à l'oral, comme par exemple introduire un adjectif à la place d'un adverbe ou placer un nom au lieu de mettre un verbe. Pour l'incohérence, nous avons enregistré un pourcentage estimé à 10.83 % soit un taux moyen par rapport à l'ensemble des erreurs sémantiques. Dans notre cas d'analyse des erreurs, la sous-catégorie de l'incohérence se rapporte particulièrement aux ruptures de sens, à l'absence de mots de liaison et aux idées inachevées causés certainement par la fragilité du registre de langue utilisé par l'apprenant.

Quant à la sous-catégorie des rapports logiques, estimée à 10.41 % elle se croise souvent avec la sous-catégorie de l'incohérence. Les quelques erreurs enregistrées se rapportent aux expressions de liaison employées et aux connecteurs d'enchaînement. On estime que l'emploi des connecteurs connaît une certaine déficience, puisqu'ils ne sont pas parfaitement maîtrisé par les apprenants, d'une part, en raison du manque de connaissances suffisantes à leur application et d'autre part, à cause de leurs emplois inadéquats dans le texte produit, ce qui donne lieu à des confusions inattendues liées aux rapports logiques exprimées.

Enfin, la sous-catégorie de la localisation spatio-temporelle est évaluée à 08.33 % et se rapporte essentiellement à la spatialité de niveau scénique (aspectuel), de niveau actanciel (détermination des actants) et de niveau modal et à la temporalité (détermination de l'espace de l'action, la logique de l'énoncé) ainsi que l'emploi correct des prépositions dans les énoncés.

Nous estimons que les cas enregistrés montrent combien nos apprenants font appel tantôt à la langue maternelle tantôt à la langue officielle (arabe) pour produire le sens et se construire un système intermédiaire à mi-chemin entre la langue source et la langue cible, on parle encore plus de transfert culturel et négatif.

3.6. Synthèse des résultats :

D'abord, nous tenons à préciser que nos hypothèses n'ont pas été proprement validées, étant donné que l'origine principale des erreurs, perpétrées par les apprenants de 5ème année primaire en production écrite, ne réside pas dans l'absence de connaissances indispensables à l'activité scripturale, mais plutôt dans le renforcement des compétences scripturales (sous ensemble de la compétence langagière) et non pas dans les stratégies que l'apprenant développe au moment de l'écriture, mais plutôt dans l'installation des processus d'écriture (planification, mise en texte, révision).

A ce propos, les résultats obtenus ont révélé qu'ils ne prêtent aucune considération quant aux étapes de l'activité d'écriture, en particulier celle de la planification (pré-écriture), préférant s'engager instantanément dans la mise en texte sans aucune planification précédente. Au cas où cela arriverait, ils recopient le contenu du brouillon au propre tel quel sans révision. D'autre part, on estime que l'autre facteur qui bénéficie d'une certaine emprise sur l'acte d'écriture est l'oral, il interprète en partie l'existence des écarts, quant aux confusions, de systèmes différents (transfert négatif), de formes proches, de règles orthographiques et grammaticales, puisque le langage parlé ne prévoit pas constamment une démonstration parfaite sur les contenus à faire parvenir. En d'autres termes, nos apprenants progressent à l'écrit au même rythme qu'à l'oral, et c'est ce qui explique une bonne partie des erreurs systématiques que ces derniers auraient pu bien les éviter.

Conclusion générale :

L'apprentissage de l'écrit en classe de FLE au primaire est un acte déterminant qui traduit une volonté précise, à partir de laquelle les apprenants s'attachent à exprimer leurs idées et communiquer leurs pensées. Pour parvenir au contrôle de la compétence scripturale qui est elle-même un sous ensemble de la compétence langagière, l'apprenant est contraint d'appeler l'autre sous ensemble étant la compétence orale. Ainsi, les deux aspects du langage se développent en parallèle et en dépendance réciproque. Selon Michel Dabène ‘‘ [...] *Lire-écrire suppose évidemment un ensemble de savoirs, explicites ou implicites, sur la langue et plus particulièrement sur sa manifestation écrite.* [...] *Savoir lire-écrire ... c'est connaître aussi, et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable*’’. En d'autres termes, savoir comment lire, permet de mieux comprendre comment bien écrire pour être bien lu et bien compris.

D'autre part, la production écrite est une activité récursive qui intègre plusieurs phases allant de la pré-écriture à la post-écriture : la planification, la mise en texte, la révision et la correction, ce qui laisse à dire qu'il ne s'agit pas d'un processus simple mais plutôt d'un point d'aboutissement de compétences et de connaissances acquises auparavant en classe ou issues de stratégies personnelles.

Cependant, le passage par ces étapes ne se réalise pas sans laisser quelques empreintes. Il est évident que l'apprenant qui conduit une communication claire et précise d'un texte écrit fasse un certain nombre d'erreurs, de telles erreurs peuvent être interprétées de manière positive, dans la mesure où elles sont utilisées à bon escient pour améliorer la qualité de l'écrit.

De ce fait, l'analyse des erreurs en production écrite ne doit faire l'objet d'aucune critique, du moment qu'elle s'effectue dans le cadre du contrat didactique, consentant le contrôle des attentes respectives de l'enseignant et des apprenants, en s'informant mutuellement du diagnostic de l'erreur, en expliquant son origine possible et en définissant son mode de traitement.

Pour conclure, l'enseignement - apprentissage contemporain accorde un grand intérêt à l'erreur en l'exploitant et en essayant d'apprendre quoique ce soit d'elle, ne serait-ce qu'à ne plus la reproduire. Pour cela, l'analyse des erreurs a la possibilité d'octroyer des réponses complémentaires à l'apprentissage de l'écrit, tout en rapprochant l'oral à l'écrit, la compétence à la stratégie et la langue cible à celle de l'apprenant.

Bibliographie

- Oxford, R., Language Learning Strategies–What Every Teacher Should Know, New York, Newbury House Publishers, 1990
- Wenden, A., Learner Strategies for Learner Autonomy, Cambridge, Prentice Hall International, 1991
- Maslow Abraham (1943) *« A Theory of Human Motivation »* article.
- Skinner *L'Analyse expérimentale du comportement*, 1969
- Critique du *Verbal behavior* (Comportement verbal) de Skinner en 1959
- Dell H. Hymes 1984, Vers la compétence de communication, Collection « Langues et apprentissage des langues », Paris, Hatier-Crédif, 219 p.
- Besse, H. Méthodes et pratiques des manuels de langue, Paris, Didier – Crédif, 1985
- Hymes, D. H, Vers la compétence de communication, Paris, Hatier, 1984
- Jean Piaget, "La psychologie de l'enfant", Jean Piaget et Bärbel Inhelder, 1966, PUF.
- Jean Piaget, La représentation du monde chez l'enfant, 1926
- Jérôme Bruner *Le développement de l'enfant, Savoir-faire, savoir dire* (1966), PUF, Paris, 1981
- Ausubel D.P. (1969), School learning. An introduction to educationnal psychology, HRW, New York
- Meirieu Ph. (1988), Apprendre… oui, mais comment ?, ESF éditeur, p 129.
- Weinstein et Mayer : *L'enseignement de stratégies d'apprentissage*, 1986
- Lev Vygotski *Pensée et langage* (1933) (traduction de Françoise Sève), Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski Éditions Sociales, Paris, 1985
- Ministère de l'éducation nationale, *Plan annuel des apprentissages, français, 5ème Année Primaire,* juillet 2021
- Narcy-Combes, Marie-Françoise : *Précis de Didactique*, Ellipses, 2005
- Julié, Kathleen : *enseigner l'anglais*, Hachette, 1994
- Widowson, H.G : *une approche communicative de l'enseignement des langues*,
- Hatier/ Didier, 1991
- Bailly, Danielle : *les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais*, Ophrys, 1998
- Bailly, Danielle : *Didactique de l'anglais*, volumes I et II, Nathan pédagogie, 1998
- Henry-Bossoney, Estelle & Lachèze Maxime : *l'anglais au lycée*, Belin, 2002
- Quivy, Mireille & tradieu, Claire : *Glossaire de Didactique de l'anglais*, Ellipses, 2002

- Puren, Christian & Bertocchini, Paola & Costanzo, Edwige : *se former en didactique des langues*, Ellipses, 1998
- Cossu, Yvonne : *l'enseignement de l'anglais; préparation au Capes et au PLP2*, Nathan, 1995
- A.M. Kuperberg et JP Narcy: *De la Forme au sens, du sens à la forme,* CRDP, 1993
- Marie MILLER – IUFM d'Alsace, Cours sur la production écrite, 2013-2014
- J. Babonneau, The teacher's survival kit, Tome 3, production d'un message écrit, CRDP de Bretagne, 1994

Articles et revues en ligne

- ENJEUX (Hiver 2008), « Orthographe et production écrite au collège », Revue de formation continuée et de didactique du français, n°73.
- Le Secrétariat de la littératie et de la numératie, Faire la différence… De la recherche à la pratique (Décembre 2009), « Les orthographes approchées au primaire : vers une meilleure appropriation de la langue écrite », Monographie n° 24.
- Francisola (2019), « Gestion du temps verbal et cohésion textuelle en production écrite », Revue indonésienne de la langue et la littérature françaises, n° 4 (2), 56-68
- Bozhinova, K. (2016). « Améliorer la production écrite en français L3 à l'aide d'outils numériques ». IIIe Congrès international de linguistique appliquée à l'enseignement des langues : En route vers le multilinguisme, 23-25 juin 2016, Université Nebrija, Madrid, Espagne.
- Lopera Espinosa, L. y Gómez Flórez, E. (2021), « L'analyse de l'erreur comme stratégie d'intervention de la production écrite en français langue étrangère », Folios n°53.
- https://journals.openedition.org/rdlc/1234
- https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/11211
- https://ejournal.upi.edu/index.php/FRANCISOLA

Table des matières

Remerciements …… 2

Dédicace ……... 3

Sommaire …… 4

Introduction générale …… 5

Chapitre I : L'écrit - notions théoriques ……9

1. L'écrit dans toutes ses dimensions : …….. 9
- Introduction ……9
1.1. Qu'est-ce que l'écrit ? ……9
1.2. Dimensions de l'écrit ……11
1.2.1. Dimension sociale de l'écrit ……...…11
1.2.2. Dimension matérielle de l'écrit ……..…12
1.2.3. Dimension cognitive de l'écrit ……...…12
1.2.4. Dimension des tensions de l'écrit ……...…13
1.3. Rapports entre lecture et écriture ……...…14
- Conclusion …… ……..…..15
2. L'écrit et les théories d'apprentissage : ……... 16
- Introduction ……16
2.1. Les courants théoriques de l'apprentissage de l'écrit ……...…17
2.1.1. L'influence du béhaviorisme ……..…17
2.1.2. L'apport du curant humaniste ……18
2.1.3. L'influence du constructivisme ……..…19
2.3. L'influence du cognitivisme ……..…20
2.4. L'influence du socioconstructivisme ……22
- Conclusion ……..…23

Chapitre II : L'enseignement/apprentissage de l'écrit - modèles et stratégies ……...24

1. Modèles de l'apprentissage de l'écrit : ……..24
- Introduction ……24
1.1. Le modèle linéaire ……..…25
1.2. Le modèle en spirale ……..…26
1.3. Le modèle cognitif ……27
1.3.1. Modèle de Hayes et flower (1980) ……28
1.3.2. Le modèle de Flower & Hayes (1981) ……. 29
1.3.3. Le modèle de Hayes (1996) ……...…31
1.3.4. Modèle de Baddeley (1996) ……...…32
1.3.5. Modèle de Kellogg (1996) ……33
1.4. Le modèle des interactions sociales ……..…35
- Conclusion ……..…36
2. Les stratégies d'apprentissage de l'écrit : Comment les élèves apprennent-ils ? ……36
- Introduction ……36
2.1. Définitions des stratégies ……..37
2.2. L'intérêt des stratégies de l'écrit ……...…38
2.3. Stratégies d'écriture de l'apprenant ……...…39
2.3.1. Stratégies de planification ……...…39
2.3.1.1. Production d'idées ……...…39

2.3.1.2. Organisation des idées ……39
2.3.1.3. Cadrage des buts ……..…40
2.3.2. Stratégies de mise en texte ……..…40
2.3.3. Stratégies de révision ……..…41
2.3.4. Stratégies de correction ……..…41
- Conclusion ……..…41
3. Stratégie à adopter : ……..…42
3.1. Eveil de l'intérêt ……42
3.1.1 A long terme ……...…42
3.1.2 A court terme ……...…42
3.2. Phase d'apprentissage ……42
3.2.1. A long terme ……...…43
3.2.2 A court terme ……...…43
3.3. Phase d'exécution ……..…43
4. Les stratégies d'écriture à maîtriser …….. 44

Chapitre III : La production écrite en 5e AP ……...47

1. Introduction et différence entre "*expression*" et *"production"* ……47
2. Caractéristiques de la séance de production écrite : …….. 49
2.1. La place de la production écrite dans l'enseignement du français ……49
2.1.1. Dans l'ancien système (l'enseignement fondamental) ……49
2.1.2. Dans le nouveau système (l'enseignement primaire) ……49
2.1.3. Conclusion et comparaison ……49
2.2. Une activité de synthèse ……49
2.3. Une séance d'apprentissage ……50
3. Qu'est-ce qu'apprendre à écrire ? ……..……50
3.1. Une opération de mise en phrase ……..……..…50
3.2. Une opération de mise en texte ……...…50
4. Le rôle de la production écrite à l'école primaire ……51
5. La pédagogie de l'intégration ……. ……...52
6. Les activités d'écriture ……53
6.1. Les activités d'entraînement à la production écrite ……53
6.2. Les activités de production écrite ……..…53
6.3. Les activités de correction / réécriture (Compte rendu) ……53
6.4. Autres exemples de type de production écrite et entraînement à la compétence ……..…53
7. Compétences et objectifs d'apprentissage à l'écrit en 5e année primaire ……..…54
8. Modalités de mise en œuvre de la production écrite ……...…56
8.1. Production en groupes ……..…56
8.2. Production en binômes ……..…56
8.3. Production individuelle ……..…56
- Conclusion ……..…57

Chapitre IV : L'analyse des erreurs et des données ……...58

1. Construction des savoirs à l'aide de l'erreur : ……58
- Introduction ……58
1.1. Qu'est-ce que l'erreur ? ……58
1.2. Distinction entre Erreur et Faute ……...60
1.3. Signification des erreurs des apprenants ……...…61
1.4. Statut de l'erreur en classe ……62
1.5. Types d'erreurs selon leurs origines ……..……63

1.5.1 Erreur liée à la compréhension des consignes ……63
1.5.2 Erreur liée à un mauvais décodage des règles ……63
1.5.3 Erreur témoignant des représentations notionnelles des apprenants ……64
1.5.4 Erreur liée aux opérations intellectuelles ……64
1.5.5 Erreur liée à la démarche adoptée par l'apprenant ……64
1.5.6 Erreur liée à une surcharge cognitive ……64
1.5.7 Erreur liée au transfert des outils utilisés ……64
1.5.8 Erreur liée à la complexité du contenu ……65
1.6. Erreur : médiation et remédiation ……65
- Conclusion ……66
2. L'analyse des erreurs : ……67
- Introduction ……67
2.1. Définition de l'analyse des erreurs ……67
2.2. Aperçu de l'analyse des erreurs ……68
2.2.1. Le but de l'analyse ……68
2.2.2. Les critères d'analyse ……69
2.3. Méthode ou théorie d'analyse d'Antoine Culioli ……69
2.3.1. Catégorie de modalisation ……70
2.3.2. Catégorie de localisation spatiale et temporelle ……71
2.3.3. Catégorie de détermination et classification ……71
2.4. L'Intérêt de l'analyse des erreurs ……72
2.5. Difficultés liées à l'analyse des erreurs ……72
- Conclusion ……73
3. Analyse des données : ……74
3.1. Conditions de l'expérience ……75
3.2. La grille d'analyse des erreurs ……77
3.3. Déroulement de la séance (Fiche pédagogique) ……79
3.4. Analyse des productions écrites des élèves ……80
3.4.1. Première (1ère) catégorie de productions (note entre 0.5/4 et 1.75/4)……80
3.4.2. Deuxième (2ème) catégorie de productions (note entre 2/4 et 3.25/4) …… 82
3.4.3. Troisième (3ème) catégorie de productions (note entre 3.5/4 et 4/4) …… 84
3.5. Commentaires des données ……86
3.5.1. Sur le plan morphosyntaxique ……87
3.5.2. Sur le plan sémantique ……92
3.6. Synthèse des résultats …… .95

Conclusion générale ……96

Bibliographie ……97

Articles et revues en ligne ……98